



Е. А. Сорокоумова

Педагогическая психология

 **ПИТЕР®**

Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск

2009

ББК 88.840я7
УДК 37.015.3(075)
С65

Рецензенты:

Вербицкий А. А. — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии Московского гуманитарного университета им. М. А. Шолохова;

Акопов Г. В. — доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета Самарского государственного педагогического университета.

Сорокоумова Е. А.

С65 Педагогическая психология: Краткий курс. — СПб.: Питер, 2009. — 176 с. — (Серия «Краткий курс»).

ISBN 978-5-388-00231-0

В предлагаемом учебном пособии представлены современные направления и состояние педагогической психологии. Особое внимание уделяется инновационным подходам к обучению, как в средней, так и в высшей школе, оказывающим непосредственное влияние на развивающуюся личность. Книга состоит из четырех глав, отражающих развитие инновационных идей в педагогической психологии. За основу построения данного курса взяты подходы В. Я. Ляудис, базирующиеся на идеях Л. С. Выготского о развивающем обучении. В приложении содержатся примерная тематика рефератов и курсовых работ, а также тестовые задания и темы практических занятий.

Издание предназначено для студентов-психологов очных и заочных отделений высших учебных заведений.

ББК 88.840я7
УДК 37.015.3(075)

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-388-00231-0

© ООО «Питер Пресс», 2009

*Посвящается
учителю и другу профессору
Валентине Яковлевне Ляудис*

Оглавление

От автора	7
-----------------	---

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	10
---	-----------

1.1. Понятие инновационного обучения	10
Список литературы	12
Основные понятия	13
1.2. Гуманистическая парадигма инновационного обучения	13
Список литературы	17
Основные понятия	17
1.3. Идеи Л. С. Выготского об инновационном обучении	18
Список литературы	23
Основные понятия	24
1.4. Теоретические подходы к инновационному обучению	24
Список литературы	31
Основные понятия	31
1.5. Направления современного обучения	32
1.5.1. Традиционное обучение	32
1.5.2. Программированное обучение	33
1.5.3. Проблемное обучение	35
1.5.4. Развивающее обучение	37
1.5.5. Интерактивное обучение	40
1.5.6. Дистанционное обучение	41
1.5.7. Контекстное обучение	42

Список литературы	45
Основные понятия	46
ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	48
2.1. Психологические теории обучения	48
Список литературы	57
Основные понятия	57
2.2. Модели инновационного обучения	58
Список литературы	68
Основные понятия	69
2.3. Учебное сотрудничество в инновационном обучении	70
Список литературы	76
Основные понятия	76
2.4. Методы организации инновационного обучения	77
Список литературы	82
Основные понятия	83
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГ В ПРОЦЕССЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	84
3.1. Педагогическая деятельность и ее структура	84
Список литературы	92
Основные понятия	93
3.2. Педагогическое общение и взаимодействие	93
Список литературы	100
Основные понятия	100
3.3. Функции учителя в инновационном обучении	101
Список литературы	105
Основные понятия	105
3.4. Педагогическая оценка в инновационном обучении	105
Список литературы	116
Основные понятия	117

ГЛАВА 4. УЧЕНИК В ИННОВАЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	118
4.1. Мотивация обучения	118
Список литературы	126
Основные понятия	126
4.2. Понятие «обучаемость» в инновационном процессе	127
Список литературы	134
Основные понятия	135
4.3. Самопознание в инновационном обучении	135
Список литературы	141
Основные понятия	143
4.4. Обогащение сознания субъектов обучения	143
Список литературы	152
Основные понятия	153
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ	155
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ И КУРСОВЫХ РАБОТ	157
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» ...	158
Тесты на выбор ответов	158
Тесты на сопоставление	160
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ	167
Изучение речевого взаимодействия на уроке	167
Психологический анализ урока	168

От автора

В настоящее время в образовании возникла проблемная ситуация, связанная с существованием двух направлений его развития: традиционного, в котором акцент делается на когнитивном подходе к организации обучения, и инновационного, учитывающего реальные перемены в характере общественного запроса к развитию личности.

При господстве когнитивного подхода в традиционной системе обучения и связанной с ней психологии обучения и развития упор делается на перцептивно-мнемических способах усвоения знаний. За рамками этой установки остается личность ребенка, его непосредственный жизненный опыт, реализующийся на эмоциональном уровне в отношениях к самому себе и миру.

Выход из этой ситуации в образовании связан с переходом к **инновационной стратегии обучения**, предполагающей системную организацию управления учебно-воспитательным процессом, при которой в силу изменения содержательных и процессуальных аспектов обучения на первый план выходит ориентация школьников на самопознание, самосовершенствование, саморазвитие.

Самопознание — это процесс получения знаний о самом себе путем выделения себя среди других, идентификации и обособления себя от других людей на основе сравнения себя с ними и с самим собой в прошлом, настоящем и отдаленном будущем.

Идея самопознания отображает ведущие тенденции изменяющегося мира, а ее реализация обеспечивает готовность учащихся к образованию через всю жизнь. Самопознание становится отправной точкой для консолидации людей независимо от их взглядов, жизненных позиций, ориентиров, жизненной философии.

Современная социальная ситуация выдвигает перед системой образования требования, направленные на развитие и формирование личности, способной к непрерывному обучению, изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности.

Сегодня от человека требуется умение работать не только с другими людьми, но и с самим собой, причем работать не по стереотипу, а с учетом меняющихся жизненных ситуаций. Иными словами, общество формирует социальный заказ, направленный на развитие активной творческой личности, которая становится субъектом деятельности и саморазвития.

Инновационная стратегии обучения предполагает прежде всего **реорганизацию взаимодействия** учителя и учащихся и выдвижение на первый план социальной природы всякого учения и развития личности ученика. В связи с этим необходима ориентация не только на индивидуальные, но и на групповые формы учения, совместную деятельность, многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения, становление субъекта деятельности путем «выращивания» его из «коллективного субъекта».

Реорганизация учебного взаимодействия предполагает **изменение личности учителя**. Изменяется его позиция в отношении к ученику, к себе самому. Учитель не должен подобно рикше тащить на себе весь воспитательный процесс. Ему необходимо развить свою способность быть «организатором социально-воспитательной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с каждым учеником» (1, с. 192, 194). То есть учитель должен выступать не только как носитель информации, хранитель норм и традиций, но и как помощник становления и развития личности ученика, уважающий эту личность независимо от меры ее приобщения к знаниям.

Инновационная стратегия обучения требует **изменения функции и строения знаний**, которые осваиваются в школе, а также способов организации процесса их усвоения. Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции. Он становится инструментом познания на основе понимания взаимосвязи окружающего мира и себя самого в этом мире и организуется в разных формах. «Учитель организует ситуации продуктивных взаимодействий и совместной творческой деятельности, направленной на актуализацию имеющегося у учащихся опыта и создание зоны перспективного развития» (7, с. 7).

Ситуации продуктивных взаимодействий и совместной творческой деятельности, организуемые учителем, в системе инновационного обучения связаны с **изменением системы контроля и оценки знаний учащихся**. На смену контроля со стороны учителя приходит самоконтроль ученика, а оценка учителя сменяется самооценкой самого ученика, которая формируется в процессе совместной

продуктивной творческой деятельности. Вводятся многообразные формы актуализации для поощрения достигнутого, публичное признание достижений (7).

Инновационная стратегия обучения, основанная на гуманистических идеях, **способствует обогащению сознания** субъектов образовательного процесса — привнесению в сознание новых личностных смыслов учения, их амплификации посредством сотрудничества и сотворчества (16).

Глава 1. Теоретико-методологические основы инновационного обучения

1.1. Понятие инновационного обучения

Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового. Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. Впервые это понятие появилось в культурологических исследованиях и определялось как *введение некоторых элементов одной культуры в другую*. В начале XX в. сформировалась новая область знаний — наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства.

Наука о нововведениях — **инноватика** — возникла в ответ на потребности фирм в деятельности по разработке и внедрению новых услуг, идей. В 1930-е гг. в США утвердились термины «инновационная политика фирмы», «инновационный процесс». В 60–70-е гг. XX в. на Западе получают большой размах эмпирические исследования новшеств, осуществляемых фирмами и другими организациями.

Первоначально предметом изучения инноватики были экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических новинок. Но довольно быстро интересы новой отрасли расширились и стали охватывать социальные новшества, и прежде всего, нововведения в организациях и на предприятиях. Инноватика складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии. К 70-м гг. XX в. наука о нововведениях стала сложной, разветвленной отраслью знаний.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения начиная с 50-х гг. прошлого века на Западе, а в последние десятилетия и в России.

В системе образования различают два типа инновационных феноменов: **педагогическую инноватику** и **инновационное обучение**.

Развитие **педагогической инноватики** в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. В связи с этим стало необходимым осмысление таких понятий, как «новшество», «новое», «инновация», «инновационный процесс» и др.

Инноватика в образовании — новая отрасль научно-педагогического знания, учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трех основных подпроцессов инновационного процесса в сфере образования: создание нового (новшества); его освоение (восприятие, освоение, «делание своими»); применение новшеств.

Предметом инноватики в образовании является изучение единства создания, освоения и применения новшеств. **Центральные понятия** инноватики в образовании — *инновационный процесс* в системе образования и обучения, *инновационная деятельность*, *новшество*, *инновационная среда*, в которой происходят инновационные процессы.

Инновационный процесс рассматривается в трех основных аспектах: социально-экономическом, психологическом и организационно-управленческом. Эти аспекты определяют условия протекания инновационного процесса (либо препятствуя, либо способствуя ему) и общий климат. При этом инновационный процесс (все его три подпроцесса) носит характер не стихийный, а сознательно управляемый.

Инновационная деятельность — комплекс мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования и сам процесс. **Новшества** в образовании представляют собой творческую проработку новых идей, принципов.

Педагогическая инноватика связана с перестройкой, модификацией, усовершенствованием, изменением системы образования или ее отдельных сторон, свойств и аспектов (создание новых законодательных актов, новых структур, моделей и концепций обучения, форм интеграционных связей и т. д.).

Термин «**инновационное обучение**» как альтернатива «традиционному нормативному обучению» появился в 1978 г. в докладе группы ученых Римскому клубу. Доклад зафиксировал уже сложившиеся новые ориентации современного образования в мире и в известной мере факт появления новой системы научных психологических знаний.

Под **инновационным обучением** понимают те методы, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую

деятельность и преподавателя, и учащихся, связанную с достижением социально полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса, сначала в совместной, а затем в индивидуальной самоорганизуемой работе (6).

Инновационное обучение противопоставляется поддерживающему, традиционному обучению. Его рассматривают как реакцию системы образования на переход общества к более высокой ступени своего развития, на изменившиеся цели образования. Инновационное обучение — это обучение, стимулирующее инновационные изменения в существующей культуре и социальной среде, выступающее в качестве активного отклика на проявляющиеся как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Оно призвано готовить не только «человека познающего», но и «человека действующего». Причем все элементы поддерживающего обучения имеют место в инновационном, вопрос заключается лишь в определении соотношения репродуктивного и продуктивного, деятельного и творческого.

В современный период инновационные изменения идут по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М., 2005.
2. *Выготский Л. С.* Предисловие к русскому изданию книги Э. Торндайка // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 1.
3. *Лазарев В. С., Конопкина Н. В.* Научные сообщения // Педагогика. 1999. — № 6. — С. 12–18.
4. *Латин Н. И., Пригожин А. И. и др.* Нововведения в организациях. — М., 1981.
5. *Ляудис В. Я.* Инновационное обучение и наука. — М., 1992.
6. *Ляудис В. Я.* Инновационное обучение: стратегия и практика. — М., 1994.
7. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. — СПб.: Питер, 2007.
8. *Ляудис В. Я.* Психология инновационного обучения в диалоге с культурно-исторической психологией Л. С. Выготского // Из-

- вестия академии педагогических и социальных наук. 1996. — № 1. — С. 6–11.
9. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. — М., 1993.
10. *Мид М.* Культура и мир детства. — М.: Наука, 1983.
11. *Морозов Е. П., Пидкасистый П. И.* Подготовка учителей к инновационной деятельности // Советская педагогика. 1991. — № 10. — С. 88–93.
12. Психологический словарь. — М., 1997.
13. Реформирование системы начального и среднего профессионального образования РФ. Тезисы докладов на совещании в Правительстве РФ. — М., 1996. — С. 56–57.
14. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1997.
15. *Собкин В. С.* Учителство как социально-профессиональная группа. — М., 1996.
16. *Сорокоумова Е. А.* Обогащение сознания в процессе самопознания личности // Гуманитарное образование: проблемы и решения. — М., 2000. — С. 118–125.
17. *Учитель крупным планом* // Социально-педагогические проблемы учителя. — СПб., 1994.

Основные понятия

Инновация — введение некоторых элементов одной культуры в другую, процесс введения новшеств в практику.

Инноватика — наука о нововведениях.

Педагогическая инноватика — инновации в системе образования.

Инновационная деятельность — комплекс мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования и сам процесс.

Инновационное обучение — методы, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и преподавателя, и учащихся, связанную с получением социально полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса сначала в совместной, а затем в индивидуальной самоорганизуемой работе.

1.2. Гуманистическая парадигма инновационного обучения

Парадигма (от греч. *paradeigma* — пример, образец) — система основных научных достижений (теорий, методов), по образцу

которых организуется исследовательская практика ученых в данной области знаний (дисциплине) в определенный исторический период (3).

Понятие «парадигма» возникло в античном мире и первоначально использовалось философами для характеристики взаимодействия духовного и реального мира. В современный научный обиход оно было введено американским ученым Т. Куном, при этом содержание понятия разные авторы наполняют различными смыслами (2).

В педагогике можно выделить как минимум два типа смыслового наполнения термина «парадигма». Во-первых, это понимание парадигмы как модели научной деятельности, совокупности норм, критериев, стандартов исследования (А. А. Арламов, Е. В. Бережнова, Н. Л. Коршунова, В. В. Краевский, В. Нурғалиев и др.). Во-вторых, парадигма трактуется как основания, идеи, подходы к проектированию образовательных систем, базовые модели или стратегии образования. В такой интерпретации, как правило, используется понятие образовательной (воспитательной) парадигмы, и оно сопровождается терминами, отражающими основную направленность образования, источник и способ постановки педагогических целей: формирующая и гуманистическая (Е. В. Бондаревская), личностно-ориентированная и духовно-ориентированная (Т. И. Власова), научно-технократическая, гуманитарная и эзотерическая (И. О. Колесникова), авторитарная, манипулятивная и поддерживающая (Г. Б. Корнетов), традиционно-формирующая, традиционно-развивающая, личностно-ориентированная (С. В. Кулыневич), традиционалистская, рационалистическая и гуманистическая (В. Я. Пилиповский), духовная и светская (И. А. Соловцова), педагогическая, андрагогическая, акмеологическая и коммуникативная (Ю. Г. Фокин) и другие парадигмы. Таким образом, каждый исследователь вкладывает в трактовку понятия «парадигма» свой личностный смысл, опираясь на свои исследовательские задачи.

Образовательная парадигма — это совокупность принятых в педагогическом сообществе мировоззренческих и теоретических предпосылок, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и саму образовательную практику.

Обобщенно можно говорить о существующих в настоящее время двух основных парадигмах в педагогической науке (научно-технократическая и гуманистическая), включающих содержание образования и смыслы обучения.

Научно-технократическая парадигма лежит в основе традиционно, поддерживающего обучения. Она ставит своей целью доказательства

истины конкретным научным способом, проверенным опытом. Ее ценности — точное знание. Ее норма — соблюдение четких правил. Ее девиз — «Знание — сила!» Для нее характерны бинарные шкалы оценок: «да — нет», «знает — не знает», «воспитан — невоспитан», «владеет — не владеет». Эталон связан с готовностью ученика к выполнению социальной функции. Представление об эталоне и должном знании формируется на общественно-государственном уровне. Система оценок сеет сознательность и неравенство, предпочтения отдаются «сильным» на данный момент. Это снижает уровень ответственности преподавателей за подготовку учеников, а у учащихся — за качество знаний. Основа педагогической технологии — *монолог* учителя (ответы на вопросы, которые ученики не задают). Принято, что знания прибавляются только на стороне объекта педагогического процесса. Как следствие — неравенство в системе «ученик — учитель» и вообще между взрослым и ребенком.

Суть гуманистической парадигмы — нахождение истины. Главное — вовлечение ученика в процесс познания, поиска истины. Девиз — «Познание — сила!» Основной прием педагогической технологии — *диалог* или *полилог*. Характерная черта — богатство импровизации, сотрудничество, сотворчество с учеником, актуализация его прошлого опыта, обогащение сознания личности как учителя, так и ученика. В основе лежит любовь к ученику, рожающая у него веру в творческие возможности.

Шкала оценок успехов ученика основывается на отслеживании движения в развитии относительно своих прежних достижений, а не относительно других и не относительно заданных нормативов. Низкая оценка всего лишь точка отсчета на перспективу. Диагностика успехов не служит средством отбора и продвижения «сильных». Темп обучения в каждой дисциплине подбирается в зависимости от возможностей ученика, его динамики восприятия информации.

Становление такой парадигмы — это преодоление в теории и на практике целого ряда основных противоречий между развивающейся культурой и доминирующим пока традиционным способом обучения. А. А. Вербицкий выделил ряд таких противоречий:

- противоречие между ориентацией обучающегося на прошлые образцы общей и профессиональной культуры, опредмеченные в учебной информации, «культурных консервах», и необходимостью ориентации субъекта учения на будущее содержание жизни и деятельности, общей и профессиональной культуры;
- двойственность учебной информации: она является органической частью культуры и одновременно лишь специфической, общей и профессиональной культурой;

- противоречие между целостностью культуры и ее овладением субъектом через множество предметных областей — учебных дисциплин;
- противоречие между способом существования культуры как процесса и ее представленностью в обучении в виде статичных знаковых систем;
- противоречие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения человеком;
- противоречие между исторически сложившимся «тоталитарным», технократическим подходом к обучаемому как некому инженерному устройству, поведение которого можно модифицировать с помощью отобранной системы стимулов независимо от его желания, воли, и ориентацией современного общества на гуманистические ценности и идеалы, обеспечение условий самоопределения и самореализации каждого;
- противоречие между потребностью непрерывного развития человека в динамично меняющемся современном мире и «конечностью» (дискретностью) образования в его классическом варианте (1).

Решение проблемы гуманизации в условиях новой образовательной парадигмы предполагает понимание субъектом обучения «образа мира» и «образа себя самого» в этом мире на основе взаимосвязи двух компонентов понимания — когнитивного и личностно-смыслового (6).

Гуманистическая парадигма является основой **инновационного обучения**, ставящего во главу угла личность учащегося и ее развитие и делающего обучение личностно-ориентированным.

Можно выделить наиболее значимые черты инновационного обучения.

1. Изменение позиции учащегося в зависимости от характера учебных ситуаций: поисковый характер деятельности — ученик-исследователь; игровой характер — играющий ученик; в ситуации столкновения мнений, защиты своей точки зрения — он спорящий, принимающий решение и т. д. Таким образом обеспечивается проживание школьником учебного процесса в роли активного его участника.
2. Дидактический поиск модели обучения, ориентированной на тесную связь обучения с непосредственными жизненными потребностями, интересами и опытом школьников.
3. Обучение, основанное на рефлексивной деятельности учащихся, как в интеллектуальном, так и в эмоциональном плане способ-

ствует развитию творческого критического мышления, формированию самостоятельного опыта деятельности, определению личностных смыслов.

4. Создание дидактических условий для самоорганизации учащихся на самостоятельное познание, в связи с чем процесс обучения приобретает личностную значимость, так как формируется индивидуальный опыт, обеспечивается соотнесенность его с жизненными коллизиями.
5. Обучение, способствующее реализации воспитательной функции.

Таким образом, инновационные образовательные процессы создают благоприятные условия для реализации индивидуально-личностного развития ученика в учебно-воспитательной деятельности.

Кроме того, инновационное обучение способствует формированию отношения учащихся к существующей культуре, способам накопления социального опыта и восприятию социальной системы, что в дальнейшем проявится в уровне социальной зрелости школьников в целом.

Список литературы

1. *Вербицкий А. А., Жукова Н. В.* Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы. — Нижний Тагил, 2006.
2. *Кун Т.* Структура научных революций. 2-е изд. — М., 1977.
3. *Минияров В. М.* Педагогическая психология. — М., 2005.
4. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Ту-тушкиной. — М., 1997.
5. Психология (словарь) / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990.
6. *Сорокоумова Е. А.* Психология понимания в самопознании младших школьников. — Н. Новгород, 1999.
7. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

Основные понятия

Поддерживающее обучение — процесс и результат такой учебной деятельности, которая направлена на поддержание и воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения (образования) обеспечивает преемственность социокультурного опыта, и именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому обучению.

Парадигма — система основных научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организуется исследовательская практика ученых в данной области знаний (дисциплине) в определенный исторический период.

Образовательная парадигма — это совокупность принятых в педагогическом сообществе мировоззренческих и теоретических предположений, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и саму образовательную практику.

1.3. Идеи А. С. Выготского об инновационном обучении

Психология инновационного обучения руководствуется идеями Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии человека, которые формировались в научных спорах с ведущими представителями доминирующих в начале XX в. теорий, рассматривающих проблему соотношения обучения и развития, а также проблему организации процесса обучения.

К началу 30-х гг. XX в. выделяется три основные теории обучения: *ассоциативная теория* (господствовала в конце XIX в.), *бихевиоризм* и *гештальтпсихология* (появились в начале XX в.).

Термин **«ассоциация»** был введен английским философом, педагогом Дж. Локком (1632–1757). Для него ассоциация — один из механизмов мышления. Знания согласно Локку основываются на опыте. Опыт двояк: его источники — ощущения и рефлексия (под рефлексией понимается наше восприятие того, как мы мыслим, и суждение об этом процессе). Из этих двух источников разум получает идеи — все, что является объектом человеческого мышления. Изначальных же, врожденных идей нет; человек рождается как «табула rasa» — чистая восковая доска, на которую жизнь наносит свои письмена, которые потом станут знанием. Эти идеи непосредственно соотносятся с педагогикой и позже — с проблемами психологии личности и педагогической психологией, составляя основу так называемых «теорий среды», утверждающих ведущую роль окружения и внешних воздействий на формирование психики и личности человека.

В рамках **бихевиористической концепции** Э. Торндайком была выдвинута одна из основополагающих теорий научения — теория «проб и ошибок». Э. Торндайк сформулировал основные законы научения — это законы упражнения, эффекта и готовности. Он отрицал качественное различие между навыками животного и человека и оставался при-

верженцем принципа биологической предопределенности человеческого поведения. Э. Торндайку принадлежит серия работ по психологии обучения языку, чтению, арифметике, алгебре. Он является автором книги «Принципы обучения, основанные на психологии».

Методологической основой к инновационному подходу в обучении послужил и научный спор Л. С. Выготского с Э. Торндайком в отношении позиции учителя и ученика. Согласившись с позицией автора книги «Принципы обучения, основанные на психологии», утверждающего роль активности ученика, его собственных действий в обучении, Л. С. Выготский подчеркивает, что Э. Торндайк тем не менее сохраняет противоречащий этой позиции «традиционный взгляд на учителя как на главный и почти единственный двигатель воспитательного процесса» (5, с. 192). Далее Л. С. Выготский формулирует капитальной важности положение: «Учитель с научной точки зрения — только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником» (там же). Л. С. Выготский отрицает «непосредственное влияние» личности учителя на ученика, но подчеркивает, что, даже выступая лишь как «преподаватель», «предметник», то есть опосредуя свои влияния содержанием знаний, учитель снимает с себя регулятивные функции и не решает «тонкие и сложные задачи организации социальной среды» (5, с. 194).

Эта дискуссия, как отмечает В. Я. Ляудис (10), указала иной методологический путь анализа системы «учитель — ученик», так же как и стоящих за ней отношений «общество — личность». Путь, предполагающий взаимообусловленность, учет позиций каждого субъекта образовательного процесса.

К. Коффка, представитель гештальтпсихологии, работающий в области обучения и психического развития ребенка, дал критический анализ теории «проб и ошибок». В основу гештальтпсихологии был положен постулат, что «возникновение структуры есть организация, причем спонтанная» или, точнее, самоорганизация материала. Она осуществляется в процессе восприятия или припоминания в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами самого объекта восприятия, припоминания (близости, сходства, «замкнутости», «хорошего продолжения», «хорошей формы»). Соответственно первичной и первоначальной задачей в обучении является обучение пониманию, охвату целого, конфигурации, общему соотношению всех частей целого, их соотношения. Такое понимание возникает в результате внезапного озарения — «инсайта».

Однако К. Коффка делает оговорку, что научение не сводится только к работе памяти, оно нуждается в объяснении того, как формируется новое в этом процессе, и делает акцент на подражании, особенно при овладении речью на родном языке.

В статье «Проблемы обучения и умственное развитие», написанной в 1933–1934 гг., Л. С. Выготский рассмотрел вопрос о соотношении обучения и развития. Он считал, что вопрос о соотношении обучения и развития ребенка в школьном возрасте представляет собой «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены» (4, с. 400). Проблемой решения этого вопроса занимались Ж. Пиаже, У. Джемс, К. Коффка, И. Гербарт, Э. Торндайк и многие другие психологи и педагоги конца XIX — начала XX в. Л. С. Выготский рассмотрел существующие концепции и подходы и выделил три группы решений проблемы.

Первая группа решений имеет своим центром положение о независимости развития от обучения. Обучение рассматривается как «чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе в нем активно не участвующий, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем продвигает его ход» (4, с. 401). Согласно этому развитие «должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть, прежде чем школа сможет приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка». Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Этой же позиции придерживается Ж. Пиаже, который считает, что развитие детского мышления совершенно независимо от процессов обучения ребенка.

Вторая группа решений этого вопроса «может быть объединена, как вокруг своего центра, так и вокруг противоположного тезиса, который гласит, что обучение и есть развитие» (4, с. 403). Эту мысль развивал У. Джемс, который различал врожденные и приобретенные реакции, сводил процесс обучения к образованию привычки и отождествлял с процессом развития.

В третьей группе решений Л. С. Выготский выделил две основные черты, одна из которых — признание взаимосвязи обучения и развития. Вторая черта состоит в попытках объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии. Суть такого объяснения состоит в предположении, что ребенок, овладевая какой-либо конкретной операцией, вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. Овладевая ею, ребенок в дальнейшем получает возможность использовать этот принцип при выполнении других операций. Л. С. Выготский пишет о том, что согласно взглядам К. Коффки, образо-

вание структуры в одной какой-либо области неизбежно приводит к облегчению развития структурных функций и в других областях (4).

Отталкиваясь от рассмотренных позиций зарубежных авторов о соотношении обучения и развития, Л. С. Выготский решал этот вопрос, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка:

«Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка...

Этот закон, думается нам, всецело приложим и к процессу детского обучения. Существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития. То есть вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества со сверстниками, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка.

С этой точки зрения обучение и есть развитие, но правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделали бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка природных, но исторических особенностей» (4, с. 417–418).

Нечто новое ребенок самостоятельно сможет сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности. Организация совместной деятельности и есть обучение.

Обучение — это процесс целенаправленной передачи общественно исторического опыта. По словам Л. С. Выготского, отношение обучения и развития представляет «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены» (4, с. 400).

Идеи Л. С. Выготского уже в 30-е гг. прошлого века в большей степени соответствовали инновационному подходу к обучению, чем господствующим в то время взглядам традиционного обучения (9).

Необходимость изменить устоявшиеся взгляды на процесс обучения подкреплялась и работами этнопсихолога М. Мид. Она проследила изменения типа отношений между старшим и младшим поколениями в доиндустриальную и индустриальную эпоху. М. Мид отметила появление во второй половине XX в. нового типа отношений, для которого

характерна утрата исключительного влияния традиций и авторитета старших на образ жизни и мыслей последующего поколения. При этом она подчеркивала исторически возрастающую необходимость для старшего поколения учиться новому беспрецедентному опыту у младших, так же как последним друг у друга. Этим она вызвала критику, поскольку покусилась на идею примата «социального воздействия» общества на личность. Однако М. Мид косвенно затронула вопрос о **социальной ситуации** развития личности. В условиях инновационного обучения появляется необходимость характеристик таких ситуаций, которые включают ученика как субъекта в систему социальных взаимодействий. В соответствии с этим положением одной из первоочередных **задач психологии инновационного обучения**, как отмечает В. Я. Ляудис, становится задача конструирования таких ситуаций совместной деятельности участников образовательного процесса, в которых предусмотрены все механизмы социализации, рассчитанные на максимальное вовлечение всех компонентов структуры личности ученика в социальные и межличностные взаимодействия (9).

Благодаря реформе российского образования активизировался интерес к идеям Л. С. Выготского об инновационном обучении, и начиная с 1960-х гг. отечественная педагогическая психология вводит в свой обиход понятия **диалога, сотрудничества, взаимодействия, развития личности**. Как считает В. Я. Ляудис, понятие диалога наиболее адекватно характеризует психологию инновационного обучения (10). Развитие личности происходит в диалоге, предполагающем раскрытие не только значений, которые ситуативны, но и смыслов, данных в бесконечном многообразии контекстов и в динамике изменений субъектов в ходе познания. Поэтому диалог неисчерпаем.

В свете инновационного подхода к обучению **предметом** педагогической психологии становится метапсихологический анализ условий и механизмов порождения и функционирования ситуаций и стратегий взаимодействия, сорегуляции, сотрудничества двух развивающихся сообществ (педагогического и обучаемого). **Методы** исследования также существенно видоизменяются в сравнении с традиционной педагогической психологией.

Как известно, педагогическая психология использует **теоретические методы**, чтобы выявить возможные психические реакции или иные особенности изучаемого объекта. В результате на основе теоретического исследования создается модель психических особенностей или закономерностей. **Эмпирические методы**, которые используются в педагогической психологии, включают в себя *наблюдение, экспери-*

мент, беседу, тесты, различные опросники и анкеты, анализ результатов деятельности и др.

Основным методом в инновационном обучении становится особая разновидность **генетико-моделирующего эксперимента** — проектирование и организация психологом ситуаций совместной творческой и продуктивной деятельности всех участников педагогического процесса, где психолог выступает как участник и соорганизатор форм и фаз сотрудничества двух соразвивающихся сообществ (11).

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в раннем возрасте. — СПб., 2008.
3. Вербицкий А. А., Жукова Н. В. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы. — Нижний Тагил, 2006.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 2005.
5. Выготский Л. С. Предисловие к русскому изданию книги Э. Торндайка // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 1.
6. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. — № 1. — С. 29–39.
7. Кун Т. Структура научных революций. 2-е изд. — М., 1977.
8. Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. 2005. — № 8. — С. 16–26.
9. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука. — М., 1992.
10. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
11. Ляудис В. Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1998. — № 2. — С. 88–97.
12. Ляудис В. Я. Психология инновационного обучения в диалоге с культурно-исторической психологией Л. С. Выготского / Известия АПиСН. — М., 1996. — № 1.
13. Мид М. Культура и мир детства. — М., 1988.
14. Минияров В. М. Педагогическая психология. — М., 2005.
15. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тулушкиной. — М., 1997.
16. Психология (словарь) / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990.

17. *Сорокоумова Е. А.* Психология понимания в самопознании младших школьников. — Н. Новгород, 1999.
18. *Эриксон Э.* Детство и общество. — СПб., 1996.
19. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

Основные понятия

Предмет педагогической психологии инновационного обучения — метапсихологический анализ условий и механизмов порождения и функционирования ситуаций и стратегий взаимодействия, сорегуляции, сотрудничества двух соразвивающихся сообществ (педагогического и обучаемого).

Генетико-моделирующий эксперимент — проектирование и организация психологом ситуаций совместной творческой и продуктивной деятельности всех участников педагогического процесса, где психолог выступает как участник и координатор форм и фаз сотрудничества двух соразвивающихся сообществ.

1.4. Теоретические подходы к инновационному обучению

Инновационное обучение, возникшее с переходом современного общества на более высокую ступень своего развития, использует идеи, технологии, методы, приемы, реализуемые ранее сформировавшимися подходами к обучению.

Когнитивный подход к обучению связан с развитием теорий, выдвигающих на первый план познавательные процессы. Сущность этого подхода заключается в воздействии на сознание учащихся с целью формирования у них устойчивого образа явления, процесса или отношения, который в нужный момент будет использоваться как модель действия.

В рамках этого подхода строятся информационные модели обучения, которые реализуют представление о том, что основной целью обучения является овладение знаниями, умениями, навыками (традиционное обучение) в их предметном содержании, специально разработанными для усвоения на основе реализации принципа научности, системности, доступности, наглядности. В учебных программах фиксируются нормативные требования, что должен знать и уметь ученик определенного возраста по конкретному предмету.

Основная цель, которая должна быть достигнута, — овладение информацией. Критерии оценки познавательной деятельности и актив-

ности ребенка берутся из сложившейся практики построения обучения. В ней самой они не проверяются. За эталон принимается некий усредненный вариант, доступный большинству учащихся.

В учебных программах, в основе которых лежит представление об информационной функции обучения как основной, заложено развитие познавательной активности учащихся через содержание учебного материала, заданного на разных уровнях сложности.

Разработка этого содержания (определение его объективной сложности) и проверка эффективности усвоения (определение субъективной трудности) осуществляются через соотношение заданного и конечного результатов: чем лучше результат, тем, следовательно, лучше спланировано обучающее воздействие. Основное внимание при этом уделяется тому, что может делать ученик с помощью взрослого (зона ближайшего развития), без достаточного учета того, что он может делать сам как носитель субъективного опыта.

Познавательная активность в таких программах рассматривается как своеобразное движение ученика в системе знаний, оценивается по линейной схеме «до обучения — не знал, не умел, не понимал, после обучения — знает, умеет, понимает».

Сам процесс овладения знаниями при таком подходе к обучению специально не выявляется и не анализируется. Сравниваются требования и конечный результат усвоения по воспроизведению и применению учениками заданных образцов, схем, рассуждений и действий.

Деятельностный подход к обучению строится на таком способе организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными получателями информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. Психологические основы деятельностного подхода заложены работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, а также П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина (9). Сущность деятельностной теории раскрывается в том, что конечной целью обучения является формирование способа действий, который может быть сформирован только в результате специально организованной деятельности (учебной деятельности); механизмом обучения является не передача знаний, а управление учебной деятельностью. Деятельностный подход строится на трех основных принципах развития психики.

1. Психика неразрывно связана с деятельностью человека.
2. Деятельность — это процесс взаимодействия человека с окружающим миром, процесс решения жизненно важных задач.

3. Человек (субъект) выступает как активное начало, а не простоеместилище психического. Он выполняет не только внешние практические действия, но и действия психические.

В рамках деятельностного подхода разработаны операциональные модели обучения, опирающиеся на концепцию деятельности А. Н. Леонтьева (12). Исполнительная часть этих моделей представлена системой действий (умственных и практических), в которых выражается активность субъекта по преобразованию заданных условий («развивающее обучение», «знаково-контекстное обучение»). Деятельностный подход порождает много различных способов организации процесса обучения, направленных на выращивание субъекта учебной деятельности, который сам может вычленивать проблему, сам может поставить цель изучения того или иного вопроса, сам формулирует задачи, решает их и применяет полученные результаты на практике. При таком подходе деятельность учителя меняется. Он из транслятора знаний превращается в организатора совместной продуктивной учебной деятельности.

Личностно-деятельностный подход в обучении сформировался к середине 90-х гг. прошлого века, разрабатывался преимущественно (М. Н. Берулава, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) как субъективно-ориентированная организация и управление учебной деятельностью. В конечном счете это направление обучения назвали **личностно-ориентированным** (17).

Один из основоположников гуманистической психологии К. Роджерс считал, что обучение, помогающее человеку быть личностью, это и есть личностно-ориентированное обучение, или значимое учение. Основываясь на собственном терапевтическом опыте, К. Роджерс выделил пять условий личностно-ориентированного (значимого) учения.

- **Первое условие** касается наполненности содержания общения жизненными проблемами учащихся, создания ситуации учения, в которой бы учащимся в определенной степени разрешалось взаимодействовать с важными для них проблемами и вопросами, которые они хотели бы разрешить.
- **Второе условие** обозначается как «реальность личности учителя», который должен быть конгруэнтным, то есть вести себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям, проявлять свои человеческие качества во взаимодействии с учениками.
- **Третьим условием** является принятие учителем учащегося таким, какой он есть, и понимание его чувств. К. Роджерс под-

черкивает необходимость теплого принятия, безусловного позитивного отношения учителя к ученику.

- Четвертое условие касается позиции учителя в отношении к источникам и способам получения знаний. Учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся узнали о его знаниях и опыте и о том, что им разрешено обращаться к этим знаниям, но он не должен навязывать их учащимся. Обучение не должно быть директивным, ученик должен чувствовать себя свободно в мире источников знаний и информации и всегда иметь возможность вступить в диалог с учителем, выбрать альтернативное решение проблемы.
- Пятое условие значимого учения состоит в необходимости учителя опираться на самоактуализирующуюся тенденцию своих учащихся. Обучение строится на том, что ученики взаимодействуют с жизненными проблемами, которые хотели бы решить, они стремятся к росту и не всегда способны найти выход из сложной ситуации, полагаются на учителя и имеют непреодолимое желание творить. Роль учителя заключается в том, чтобы организовать такие личностные взаимоотношения с учащимися и такой психологический климат, которые способствовали бы свободному проявлению названных тенденций (16).

Таким образом, в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, то есть ученик как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений учитель определяет учебную цель занятия, формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические и другие особенности учащихся. Этот учет осуществляется через изменение функций учителя, характера взаимодействия и общения, через организацию учебных ситуаций, актуализирующих имеющийся опыт учащихся. Личностно-деятельностный подход способствует формированию *личностно-ориентированных моделей обучения*, предполагающих одновременное усвоение знаний об окружающем мире и о самом себе.

В центре внимания **структурно-функционального подхода к обучению** — влияние внешних условий на процесс учения и его зависимость от результатов деятельности учащегося. Важную роль в учении играет тот

факт, что «субъект обладает способностью изменять программы, регулировать свою деятельность в связи с определенными критериями и менять ход этой деятельности, начиная от незначительных коррективов вплоть до изменения стратегии. При этом оценка как результатов собственной деятельности, так и достигнутой цели носит субъективный характер — субъект приписывает цели или вознаграждения как ценность на основе внутренних критериев, прошлого опыта и т. п.» (13).

В основу **индивидуализированно-дифференцированного подхода в обучении** положена концепция, согласно которой главным фактором развития способностей и личности школьника является возможность для каждого ученика продвигаться в овладении учебным материалом в удобном для него темпе (5). Дифференцированный подход определяется педагогической интуицией учителя, организующего учебно-воспитательный процесс с учетом индивидуальных особенностей учащихся по усвоению знаний. Уровневая дифференциация выражается в том, что обучаясь в одном классе, по одной программе и одинаковым учебникам, школьники могут усваивать учебный материал на различных уровнях. Дифференциация учащихся позволяет выделить четыре типа классов, комплектуемых в начальной школе.

Первый тип — класс возрастной нормы предназначен для детей, чье умственное развитие соответствует их паспортному возрасту, то есть принимается за норму. Обучение в них осуществляется по ныне действующим программам.

Второй тип — класс ускоренного обучения для детей с повышенным уровнем умственного развития. Обучение осуществляется по уплотненной программе. Ускоренное обучение сочетается с глубоким и прочным усвоением учебного материала. Особое внимание уделяется интенсивному развитию умственных способностей детей.

Третий тип — это классы выравнивания. В этих классах учебно-воспитательный процесс осуществляется по обычной программе, но при наполнении класса от 16 до 18 учеников. Это обеспечивает значительно большее количество индивидуальных контактов с учеником, которые к тому же носят максимально индивидуальный характер.

Четвертый тип — классы для детей с задержкой психического развития. Наполняемость классов не более 12 человек. Обучение осуществляется педагогом с дефектологическим образованием.

Определяющим при этом является уровень обязательной подготовки. Его достижение свидетельствует о выполнении учеником минимально необходимых требований к усвоению содержания знаний.

Профильная дифференциация предполагает обучение различных групп старшеклассников по программам, отличающимся глубиной изложения материала, объемом сведений, а также профессионально ориентированным содержанием обучения.

Оба вида дифференциации взаимно дополняют друг друга на всех ступенях обучения в школе.

Компетентностный подход в обучении стал активно формироваться после выхода в свет в 2002 г. Концепции модернизации российского образования до 2010 г., где подчеркивалось, что общеобразовательная школа должна формировать так называемые ключевые компетенции учащихся, определяющие современное качество образования (10).

Само понятие «ключевые компетенции» означает систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной творческой деятельности и личной ответственности. Ключевые компетентности включают такие характеристики, как: *готовность* к проявлению компетентности (мотивационный аспект); *владение* знаниями компетентности (когнитивный аспект); *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); *отношение* к содержанию компетентности и объему ее приложения (ценностно-смысловой аспект); *эмоционально-волевая* регуляция процесса и результата проявления компетентности (6, 7).

Суть компетентностного подхода заключается в том, что главный результат образования — это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях.

Множественность точек зрения на компетентностный подход в образовании (В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. И. Субетто, В. Д. Шадриков, А. В. Хуторской и др.) позволяет сделать вывод, что понятие «компетентность» можно рассматривать как личностное новообразование, вид опыта, сформировавшийся в процессе личностного развития в процессе обучения. Компетенции рассматриваются как новая единица измерения образованности человека.

Обоснованные теоретически и используемые в практике уровни компетенций, отражающие динамику их формирования, основаны на элементах формируемой деятельности (коммуникативной, познавательной и т. д.). Взаимосвязь уровней осуществляется следующим образом: репродуктивные операции без учета субъективного опыта (на нейтральном для ученика предметном материале); продуктивные действия (способы работы с информацией, зависящие от решаемой задачи и позиции ученика); деятельность по решению ситуации, связанная

с мотивами ученика и его ценностными ориентациями. Таким образом, можно говорить, что компетентностный подход не отрицает традиционного, а дополняет его, включая как обязательный элемент субъектность ученика.

В отличие от традиционного подхода компетентностный подход отражает требования не только к содержанию образования (что должен знать, уметь и какими навыками владеть выпускник), но и к поведенческой составляющей (способности применять знания, умения и навыки на практике).

Особую значимость компетентностный подход приобретает при интеграции с **культурологическим подходом**, который в структуру содержания образования включает эмоциональную составляющую. Идея культурологического подхода принадлежит В. В. Краевскому, И. Я. Лернеру, М. Н. Скаткину. Авторы говорят о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном опыте, а точнее, человеческой культуре в аспекте социального опыта, который обосновывается в культурологическом подходе, задает механизм формирования содержания и выстраивания учебного процесса, направленного на приобретение учеником опыта различных видов деятельности и отношений. А именно это и есть основная идея компетентностного подхода.

Формирование компетентности учащихся является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем образования, а компетентностный подход может рассматриваться как выход из проблемной ситуации, возникшей из-за противоречия между необходимостью обеспечивать качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путем за счет дальнейшего увеличения объема информации, подлежащей усвоению.

Методы и технологии обучения, используемые в компетентностном подходе, направлены на приобретение опыта общения со знаниями, их целенаправленного применения. На первое место выдвигаются личностные качества, позволяющие человеку быть успешным в обществе. Исходя из этого приоритетными становятся активные методы обучения, позволяющие развивать положительную самооценку, толерантность, эмпатию, понимание других людей и себя самого.

Компетентностное обучение является перспективным еще и потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер и сама становится предметом усвоения. В процессе учебной деятельности возникают новые компетенции как результат самопознания, саморазвития и самосовершенствования субъекта учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. — М., 2004.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1991.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. — М., 2004.
4. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
5. Дифференциация в начальном звене / Под ред. Ю. З. Гильбуха. — Киев, 1994.
6. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М., 2004.
7. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. — № 5. — С. 34–42.
8. *Зимняя И. А.* Личностно-деятельностный подход к обучению русскому как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. — № 5.
9. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — М., 1999.
10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. — М., 2002.
11. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 2005.
12. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. — М., 1983.
13. *Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения. — М., 1970.
14. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
15. *Минияров В. М.* Педагогическая психология. — М., 2005.
16. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 2001.
17. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

Основные понятия

Когнитивный подход к обучению связан с развитием теорий, выдвигающих на первый план познавательные процессы.

Деятельностный подход к обучению строится на таком способе организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором

они являются не пассивными получателями информации, а сами активно участвуют в учебном процессе.

Личностно-деятельностный подход в обучении строится как субъективно-ориентированная организация и управление учебной деятельностью.

Компетентностный подход отражает требования не только к содержанию образования (что должен знать, уметь и какими навыками владеть выпускник), но и к поведенческой составляющей (способности применять знания, умения и навыки на практике).

Ключевые компетенции — это система универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной творческой деятельности и личной ответственности.

Компетентность — личностное новообразование, вид опыта, сформировавшийся в процессе личностного развития в процессе обучения.

1.5. Направления современного обучения

В настоящее время в российском образовании существует несколько направлений в обучении, каждое из которых по-своему оказало влияние на инновационные процессы, происходящие как в общеобразовательной, так и в высшей школе.

1.5.1. Традиционное обучение

Традиционное обучение является самым распространенным (особенно в средней школе) и представляет собой обучение знаниям, умениям и навыкам (ЗУН) по схеме: изучение нового — закрепление — контроль — оценка. Н. Ф. Талызина определяет традиционное обучение как информационно-сообщающее, догматическое (23).

Анализируя стратегию традиционного обучения, В. Я. Ляудис (14) показывает, что при таком обучении ученики выступают как объекты управления, как исполнители планов учителя. Причем со стороны учителя преобладает авторитарно-директивный стиль управления и инициатива обучаемых чаще подавляется, чем поощряется. В познавательной деятельности учащихся преобладают репродуктивные задания, действия по образцу, упражнения в заданных способах решения. Система заданий строится в логике извне заданных целей и не стимулирует самостоятельность учеников, игнорируется личный опыт обучаемых. Позиция ведомого закреплена за учащимися на всем протяжении обучения. Отсутствует сотрудничество между учащимися и ведущая форма учебных взаимодействий — подражание, имитация, следование образцам. Пре-

обладает внешний, пооперационный контроль, а самоконтроль отличается ригидностью и ситуативностью. Такое положение вещей очень часто приводит к отчуждению от учебных ценностей и задач, отворачиванию к учению, внутреннему психологическому отходу от учения.

В настоящее время традиционное обучение постепенно вытесняется другими видами обучения, так как выдвигаются иные требования к личности и процессу ее развития в школе. Их суть в том, что прежняя, технократическая образовательная парадигма себя исчерпала, поскольку произошли следующие изменения.

Во-первых, увеличение научных знаний не может обойти и школу, проецируясь на содержание учебных дисциплин. Во-вторых, учителя, сохраняя ориентацию на передачу, а не на самостоятельное освоение учеником необходимых знаний, повышают требования к объему усвоенных им знаний. В-третьих, попытки учителей школы предусмотреть различные варианты жизнеопределения учеников и обеспечить их необходимым запасом знаний также ведут к возрастанию и усложнению учебного материала. Все это приводит к перегрузкам учащихся.

Отсюда можно сделать вывод, что в современных условиях школе необходимо от информационной ориентации перейти к личностной и преодолеть инертность традиционного обучения. На это и направлены современные концепции обучения.

1.5.2. Программированное обучение

Программированное обучение — это относительно самостоятельное и индивидуальное усвоение учащимися знаний при помощи обучающей программы

Обучающая программа — последовательность шагов (алгоритм), каждый из которых представляет собой микроэтап овладения единицей знаний или действий.

Шаг программы состоит из трех частей: доза информации об изучаемом знании, действии; задания-операции по работе с информацией, по ее усвоению; контрольные задания (обратная связь) и указание о повторении упражнений или переходе к следующему шагу.

Теория программированного обучения начала складываться в 40–50 гг. XX в. в США, затем в Европе. В 1954 г. в Питтсбурге (США) на конференции, посвященной анализу тенденций развития психологии, Б. Ф. Скиннер сделал доклад на тему «Наука учения и искусство преподавания», где он изложил свою концепцию программированного обучения.

Линейное программирование, разработанное Б. Скиннером, представляет учащемуся на каждом шаге такие малые дозы материала, которые обеспечивают безошибочное их усвоение и последовательное продвижение ученика. В задании по усвоению материала обычно требуется, прочитав информацию, заполнить пропуск одним или несколькими словами. Потом ответ сверяется с закрытым до этого правильным решением и происходит переход к следующей дозе в случае правильного ответа или возврат к информации и повторение выполнения задания. Ученик продвигается в обучении, только усвоив предыдущее. Активизирующим фактором является необходимость давать ответ, заполняя пробел.

Можно выделить основные принципы линейного программирования:

- деление материала на малые дозы (шаги);
- активизация деятельности учащихся путем указаний, что и как делать;
- немедленная оценка ответа (обратная связь);
- индивидуализация темпа и содержания обучения.

Достоинством линейного программирования является то, что ученик обязательно усваивает материал благодаря малым его дозам, непосредственной проверке и возможности повторения действия. Вместе с тем линейное программирование подвергалось критике за то, что мелкие шаги обучения не позволяют ученику видеть общие цели, достигать цели скачком, индивидуализировать содержание и темп обучения. Кроме того, ответ учащегося в форме заполнения пробела (конструирование ответа) ограничивает, по мнению критиков линейного программирования, развитие интеллекта, творческого мышления и самостоятельности учащихся.

Пошаговые программы породили *алгоритмизацию обучения*. Ее принципы были изложены в работах Л. Н. Ланды (13).

Алгоритм — это предписание, определяющее последовательность умственных и (или) практических операций по решению задач определенного класса. Алгоритм является как самостоятельным средством обучения, так и частью обучающей программы. Его применение эффективно в грамматике, математике, естественных науках.

Разветвленное программирование разрабатывалось с учетом опыта первого применения линейного программирования и его критики. Разветвленное программирование отличается от линейного двумя особенностями.

Первое отличие состоит в том, что учебный материал предоставляется ученику не малыми порциями, а логически законченными крупными блоками. Как считал создатель разветвленного программирования Н. А. Краудер, дозы учебного материала должны быть достаточно большими, поскольку усвоение зависит не от безошибочного усвоения материала мелкими шагами, а от глубокого и всестороннего анализа его содержания.

Вторым отличием разветвленного программирования является выборочный ответ ученика при выполнении контрольного задания, следующего за усвоением каждого блока. Ученик выбирает правильный ответ в контрольном задании из набора ответов, где есть кроме правильного неполные и неверные ответы, содержащие систематические ошибки. Если ученик выбрал правильный ответ, он переходит к следующему шагу. Если нет, ему разъясняется сущность ошибки, и он получает указание работать с одной из дополнительных программ (программ разветвления) в зависимости от сделанной ошибки или вернуться к исходному пункту. Таким образом, разветвленная программа ведет учеников к цели разными путями в зависимости от их ответов и ошибок. Тем самым достигается значительная индивидуализация обучения. Однако и разветвленное программирование не лишено недостатков. Основным из них, по мнению критиков, как раз и является выбор учащимися верного ответа. Выбор ответа провоцирует ученика угадывать ответы, запоминать и исключать ошибочные и т. п.

Поскольку разветвленная программа также не дает ученику целостного и системного представления о материале, возник объединенный подход — *смешанное программирование*. Постепенно создавались сложные программные продукты, объединяющие элементы линейного и разветвленного программирования в зависимости от конкретных дидактических задач каждого шага и включающие в себя разные дозы и виды информации и различные алгоритмы ее усвоения.

В программах, построенных по смешанному типу, материал делится на различные дозы в зависимости от дидактической цели, возраста учащихся, логики учебного материала и самого процесса обучения. Способы ответа обучаемого могут быть разные: конструирование ответа из набора букв, слов и пр., кодирование ответа условными знаками, выбор ответа из заданного набора, другие варианты (22, с. 157–159).

1.5.3. Проблемное обучение

Проблемное обучение — это система методов и средств, которые обеспечивают возможности творческого участия учащихся

в процессе усвоения новых знаний, формирования творческого мышления и познавательных интересов личности. Основой проблемного обучения выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы.

Согласно А. М. Матюшкину *проблемная ситуация* — особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, которое требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных, знаний или способов деятельности (15).

При этом усвоение новых знаний происходит как их самостоятельное открытие учащимися с помощью учителя. Для этого необходимо действие двух факторов.

1. Возникновение познавательной потребности, локализуемой в определенном учебном материале.
2. Овладение новыми обобщенными знаниями, необходимыми для выполнения определенных задач. Система проблемного обучения включает в себя следующие этапы обучения: информационные, не требующие творческой активности личности, и тренировочные, включающие повторение действия и контроль за успешностью выполнения.

Различают три формы проблемного обучения: *проблемное изложение*, когда учитель сам ставит проблему и решает ее; *совместное обучение*, при котором учитель ставит проблему, а решение достигается совместно с учащимися; *творческое обучение*, при котором учащиеся и формулируют проблему, и находят ее решение. Один из основателей проблемного обучения М. И. Махмутов видит в нем тип развивающего обучения, в котором систематическая поисковая деятельность учащихся сочетается с усвоением готовых выводов науки. А система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на:

- развитие творческих возможностей учащихся;
- придание учебно-познавательной деятельности развивающего характера;
- максимальную активизацию всех сил и способностей учащихся (16).

Это возможно потому, что, в о - е р в ы х, проблемное обучение способствует усвоению учащимися знаний и способов их применения не только через восприятие, объяснение учителя, пусть и в условиях проб-

лемной ситуации, но и путем самостоятельной формулировки проблемы, ее анализа и решения посредством выдвижения предположений, их обоснования и доказательства, а также через проверку правильного решения; в о - в т о р ы х , на основе анализа полученных фактов учащиеся могут самостоятельно делать выводы, обобщения, формулировать определения, законы и т. д.; в - т р е т ь и х , проблемное обучение позволяет самостоятельно применять полученные знания в новой ситуации, что может выразиться в изготовлении какого-то продукта труда (изобретение, конструкция, проект, сочинение, рисунок и т. д.). Другими словами, проблемное обучение — стимул к творческой деятельности, при которой происходит активизация всех сфер психики ребенка, в том числе умственной и эмоциональной.

1.5.4. Развивающее обучение

Развивающее обучение — это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию.

Теория развивающего обучения берет свое начало в работах Л. Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского и других зарубежных и отечественных педагогов. Подлинно научное обоснование этой теории впервые дано в трудах Л. С. Выготского. Свое дальнейшее развитие она получила в экспериментальных работах Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской и др. В развиваемых положениях указанных авторов обучение, воспитание и развитие предстают в системе как дидактический взаимосвязанный процесс.

Обучение — ведущая движущая сила психического развития ребенка, становления у него новых качеств ума, внимания, памяти и других сторон психики. Усвоение знаний и опыта деятельности не противопоставляется развитию, а является его основой. Продвижение в развитии становится условием глубокого и прочного усвоения знаний.

Учебная деятельность школьника проходит в сотрудничестве со взрослыми, в совместном поиске, когда ребенок не получает готовых знаний, а напрягает свой ум и волю даже при минимальном участии в такой совместной деятельности. Он чувствует себя соавтором в решении возникающих проблем. Работа учителя с опорой на зону ближайшего развития ребенка помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям. Она воспитывает у него веру в свои силы.

Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у школьника потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании

новой, не имеющей аналога в его опыте схемы решения, новых способов действия. В процессе «добывания» знаний и создания новых способов выполнения действия ученик получает конкретный результат в виде новых фактов. Тем самым уже в самом процессе обучения школьник поднимается на следующие ступени интеллектуального и личностного развития.

Развивающее обучение отличается от обучения объяснительно-сообщающего типа характером преподавания и учения. Основная задача учителя в процессе развивающего обучения — организация учебной деятельности ученика, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие способностей, идейных и нравственных убеждений, активной жизненной позиции. Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи.

Вовлекая ученика в учебный процесс, учитель должен ориентироваться на уровень его потенциальных возможностей и на основе полученных данных конструировать педагогические воздействия на учащихся, располагая их в зоне ближайшего развития ребенка.

Изменение характера преподавания вызывает изменение характера и структуры учения. Суть развивающего обучения состоит в том, что ученик не только усваивает конкретные знания, умения и навыки, но и овладевает способами действий. Содержание деятельности, которое ученик должен усвоить в процессе обучения, связывается в его сознании с выполнением действия (системы действий). Таким образом, учебные действия являются в процессе усвоения первичными. Знания носят вторичный характер и как стимулы учения, конкретные цели, орудия и инструменты познания вне деятельности (вне системы действий) теряют свою силу. Следовательно, предметом деятельности учения в структуре развивающего обучения является не усвоение как таковое, а собственно учебная деятельность, в процессе конструирования и осуществления которой и происходит усвоение. Знания, навыки и умения, свойства и качества личности выступают и как продукты (результаты) этой деятельности, и как условие дальнейшей деятельности ученика, в ходе которой происходит его развитие.

В теории развивающего обучения в деятельности различают рефлексивно-личностное и предметно-операциональное образование. Пред-

метный план деятельности образуют действия и операции с объектами — знаками или вещами, материальными или идеальными. Рефлексивно-личностный план определяет отношение индивида к совершаемой деятельности. Развитие деятельности осуществляется в основном за счет рефлексивно-личностных образований. Однако деятельность включает и смысловые образования (смысловое содержание), которые составляют ее внутренний, скрытый план.

Общее в содержании учебной деятельности школьников — **умения**, которые, с одной стороны, являются исходными в совершенствовании и развитии познавательных и преобразовательных процессов в деятельности школьников, а с другой — представляют собой результат, синтез всех тех приобретений, новообразований, которые были накоплены ребенком на предыдущих стадиях его обучения и развития. Например, умения в условиях временных ограничений выделять главное в прочитанном; строить умозаключения данных посылок; решать нестандартные задачи и находить нестандартные приемы решения.

В рамках этих умений формируются действия, которые должны выполнять учащиеся:

- *планирование* способов получения требуемого результата;
- *моделирование* предполагаемого результата;
- *контроль* соответствия;
- *диагностика* причин несоответствия полученного результата требуемому;
- *прогнозирование* и выбор рационального варианта действий;
- *корректирование* исходного плана с целью совершенствования результатов.

В ходе выполнения этих действий ученик представляет себе объект деятельности, конечную или промежуточную цель, мысленно конструирует (прогнозирует) процесс достижения этой цели; сопоставляет компоненты, входящие в цикл деятельности, с их полным составом, анализирует отличия и связанные с ними особенности изучаемого процесса, их влияние на объект деятельности. На основе такого анализа ученик объясняет изучаемое явление и определяет методы работы с ним.

Важнейшие условия развивающего обучения — педагогическое предвидение (предвидение учителя) и предвидение ученика. *Педагогическое предвидение* заключается в умении учителя ставить педагогический «диагноз» и на его основе выдвигать, уточнять и проектировать задачи,

предвидеть результаты своих действий и деятельности учащихся, планировать и создавать ситуации, принимать решения в постоянно изменяющихся условиях.

Предвидение ученика обусловлено тем, что в развивающем обучении наряду с процессом усвоения знаний (способа действия) постоянно функционирует и процесс конструирования нового знания (способа действия). Ученик мысленно вступает во взаимодействие со знаниями о предметах и явлениях внешнего мира как средствами познания. Эти взаимодействия составляют содержание познавательной деятельности ученика и основу развития его интереса, потребности в знаниях и самом процессе познания.

1.5.5. Интерактивное обучение

Интерактивное (коммуникативное) обучение — это тип обучения, который основан на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий.

При такой форме обучения от современного педагога требуется наличие способности создавать в образовательном процессе ситуации, которые бы запускали механизмы развития личности. Такие ситуации должны переводить обучаемых в позицию, когда они сами сознательно принимают решения относительно заданной педагогической ситуации, излагают свою точку зрения, берут на себя ответственность за представленное решение. Таким образом, обучаемые приобретают личностный опыт.

Коммуникативное пространство урока заключается в создании между педагогом и учащимися взаимопонимания на основе гуманистических ценностей и толерантности. Совокупность всех характеристик, с помощью которых выстраивается это коммуникативное пространство, называется **образовательным дискурсом**.

Практика образовательного дискурса приобщает к культуре учебного предмета через способ деятельности, формирует интеллектуальное, коммуникативное, социальное и общекультурное развитие личности без авторитарного давления, сообразно природным талантам и способностям каждого ученика, индивидуально, через систематическое использование интерактивных форм организации обучения.

Интерактивное обучение изменяет привычные, транслирующие, передающие формы на диалоговые, основанные на взаимопонимании и взаимодействии. Обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с тран-

слирующих (передаточных) на диалоговые, то есть основанные на взаимодействии.

Суть интерактивного обучения в диалоговом взаимодействии преподавателей и учащихся. Диалог образует и поддерживает совместную учебную деятельность, в которой и происходит развитие всех участвующих в этой деятельности субъектов. Он позволяет начать сложный процесс взаимодействия. Взаимодействие, в свою очередь, становится продуктивным, когда ему соответствуют совместное конструктивное обсуждение ситуации и направленность на разрешение проблем.

1.5.6. Дистанционное обучение

Дистанционное обучение — это получение образовательных услуг без посещения образовательного учреждения, с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации, таких, как электронная почта, телевидение и др.

Дистанционное обучение (ДО), как правило, применяется в высшей школе, а также для повышения квалификации и переподготовки специалистов. Учитывая территориальные особенности России и возрастающие потребности качественного образования в регионах, дистанционное обучение в самом скором времени займет прочное место на рынке образовательных услуг.

Дистанционное обучение позволяет получить университетский диплом всем, кто по тем или иным причинам не может учиться на дневном отделении. Оно открывает большие возможности для студентов-инвалидов. Современные информационные образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Получив учебные материалы в электронном и (или) печатном виде с использованием телекоммуникационных сетей, студент может овладевать знаниями дома, на рабочем месте или в специальном компьютерном классе в любой точке России и зарубежья.

Компьютерные системы могут проэкзаменовать, выявить ошибки, дать необходимые рекомендации, осуществить практическую тренировку, открыть доступ к электронным библиотекам, за считанные секунды найти нужную цитату, абзац, параграф или главу книги, выделить в ней главное.

Учебные курсы сопровождаются игровыми ситуациями, снабжены терминологическим словарем и открывают доступ к основным

отечественным и международным базам данных и знаний на любом расстоянии и в любое время.

Такая форма обучения позволяет учитывать индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость студента. Он может изучать учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее. Все это делает дистанционное обучение качественнее, доступнее и дешевле традиционного.

- *Лекции ДО*, в отличие от традиционных аудиторных, исключают живое общение с преподавателем. Однако имеют и ряд преимуществ. Использование новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Для создания лекций можно использовать все возможности кинематографа: режиссуру, сценарий, артистов и т. д. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал.
- *Консультации ДО* являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используется телефон и электронная почта. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение и мышление.
- *Лабораторные работы ДО* предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют: специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т. д. Возможности ДО в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, ГИС-имитационного моделирования и т. д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.
- *Контрольные работы ДО* — это проверка результатов теоретического и практического усвоения обучаемыми учебного материала.

1.5.7. Контекстное обучение

Контекстное (знаково-контекстное) обучение — это обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы форм,

методов и средств, традиционных и новых, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, осуществляется трансформация учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста.

С самого начала контекстное обучение разрабатывалось А. А. Вербицким и его научно-педагогической школой применительно к профессиональному образованию, но оно также может быть с успехом использовано и в общеобразовательной школе (1, 2, 3).

В контекстном обучении моделирование усваиваемой студентами профессиональной деятельности осуществляется с помощью **трех типов взаимосвязанных моделей**: семиотической, имитационной, социальной. С их помощью осуществляется формирование не только предметной, но и социальной компетентности специалиста.

Семиотическая модель содержит учебные тексты (лекционные, учебные задачи и задания); *присвоение* знаний индивидуальное; *единица работы* — речевое действие.

Имитационная модель содержит модели профессиональных ситуаций; *присвоение* — через самостоятельное мышление; *единица работы* — «профессиональноподобное» действие.

Социальная модель содержит проблемные ситуации; *присвоение* происходит в совместных формах работы в интерактивных группах; *единица работы* — поступки.

При использовании контекстного обучения создается такая система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование конкретной ситуации, придает ей смысл как в целом, так и отдельным ее компонентам.

Реализация такого обучения предполагает усвоение информации студентами с самого начала в контексте профессиональных практических действий и поступков. Специалист развивается в ходе индивидуального и совместного анализа и решения профессиональных ситуаций.

А. А. Вербицкий сформулировал следующие основные принципы контекстного обучения:

- обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность;
- моделирование в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности;

- принцип проблемности содержания и процесса его усвоения студентами в учебной деятельности;
- адекватность форм организации целям и содержанию образования;
- принцип ведущей роли совместной деятельности;
- принцип открытости по отношению к педагогическим технологиям, предложенным в рамках других теорий и подходов;
- принцип преемственности традиционных и новых педагогических технологий;
- принцип единства обучения и воспитания профессионала.

Основная цель контекстного обучения — формирование в рамках учебной деятельности студента его целостной, внутренне мотивированной профессиональной деятельности как будущего специалиста.

Содержание контекстного обучения отбирается из двух источников: содержания изучаемых наук и содержания будущей профессиональной деятельности, представленной в виде модели деятельности специалиста — его функций, проблем, задач, компетенций. Содержание обучения задается в виде учебных текстов (знаково-), однако содержащаяся в них информация задает предметный и социальный контексты (-контекстное) будущей жизни и деятельности учащегося.

В контекстном обучении выделяют три базовые формы деятельности и множество переходных от одной базовой к другой. Базовыми формами являются:

- *учебная деятельность академического типа* (информационная лекция и др.); но уже здесь на проблемной лекции, например, намечается контекст будущей профессиональной деятельности;
- *квазипрофессиональная деятельность*: имитационная, ролевая, деловая игра и другие игровые формы организации учебной деятельности. Хотя игра остается аудиторной формой занятий, но в ней воссоздается предметное, социальное и психологическое содержание профессионального труда специалиста — контекст профессиональной деятельности;
- *учебно-профессиональная деятельность*, в которой студент выполняет функции специалиста: производственная практика, написание курсовых и дипломных работ и др. На этом этапе происходит трансформация учебной деятельности в профессиональную.

Контроль в контекстном обучении используется как традиционный (зачеты, экзамены, контрольные и другие работы), так и спе-

цифический: аттестационные производственные ситуации, деловые игры, самоконтроль по точным и понятным для студента критериям и др.

Список литературы

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
2. *Вербицкий А. А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. — № 5.
3. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. — М., 1999.
4. *Вилькеев Д. В.* Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. — Казань, 1967.
5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М., 1996.
6. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. — М., 2004.
7. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. — М., 2000.
8. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии. — М., 2002.
9. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
10. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов н/Д, 1997.
11. *Казакова А. Г.* Модульное обучение. — М., 1997.
12. *Кудрявцев Т. В.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М., 1991.
13. *Ланда Л. Н.* Алгоритмизация в обучении. — М., 1966.
14. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. — СПб., 2007.
15. *Матюшкин А. А.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.
16. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. — М., 1975.
17. *Махмутов М. И.* Организация проблемного обучения в школе. — М., 1977.
18. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. Л. В. Занкова. — М., 1975.
19. *Пидкасистый П. И., Горячев Б. В.* Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы. — М., 1991.
20. Психология развития: Словарь / Под ред. А. Л. Венгера. — М.; СПб., 2005.

21. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. М. В. Зверевой. — М., 1983.
22. *Сорокоумова Е. А.* Развитие познавательной активности младших школьников в учебной деятельности через понимание текста. — Н. Новгород, 1998.
23. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология. — М., 1998.
24. *Талызина Н. Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения. — М., 1969.
25. *Юцявичене П. А.* Теория и практика модульного обучения. — Каунас, 1989.
26. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.
27. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение. — М., 1979.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Дистанционное обучение — это получение образовательных услуг без посещения вуза с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации, таких, как электронная почта, телевидение и др.

Интерактивное (коммуникативное) обучение — такой тип обучения, который основан на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий.

Контекстное (знаково-контекстное) обучение — обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы форм, методов и средств, как традиционных, так и новых, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, осуществляется трансформация учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста.

Проблемное обучение — особый тип обучения, в процессе которого учащиеся усваивают знания и учатся их применять не только в сходных ситуациях, не только в более или менее видоизмененных условиях, но и используют знания для самостоятельного познания нового, для творческого труда в любой сфере деятельности.

Проблемная ситуация — особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, которое требует

обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных, знаний или способов деятельности.

Программированное обучение — это относительно самостоятельное и индивидуальное усвоение знаний и умений по обучающей программе.

Развивающее обучение — это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию.

Традиционное обучение — представляет собой обучение знаниям, умениям и навыкам по схеме: изучение нового — закрепление — контроль — оценка.

Глава 2. Развитие инновационных идей Л. С. Выготского в отечественной педагогической психологии

2.1. Психологические теории обучения

Одной из первых психологических теорий, возникших на основе изучения общего развития учащихся начальной школы, была **теория Л. В. Занкова** (конец 50-х гг. XX в.). Л. В. Занков поставил целью своего исследования выявление объективных педагогических закономерностей соотношения обучения и развития. Выявление этих закономерностей должно было позволить найти пути обучения школьников, которые приводят к достижению их оптимального общего развития. Заслуга Л. В. Занкова состоит именно в том, что он поставил на научную основу разработку гипотезы Л. С. Выготского о том, что обучение должно идти впереди развития, создавая зоны ближайшего развития.

В экспериментальной системе Л. В. Занкова принята иная, чем в традиционном обучении, постановка задач. На первом месте — развитие учащихся как основа успешного усвоения знаний и навыков. Ведущие организационные формы те же, что и в традиционной системе, но более гибкие, динамичные. Это иной тип обучения по сравнению с традиционным. Он строится на основе учета внутренних закономерностей развития ребенка (больше внимания уделяется его внутреннему миру, индивидуальности). Важнейшим является развитие нравственных качеств и эстетических чувств, воли, формирование внутреннего побуждения к учению (10).

Л. В. Занков под общим развитием понимал развитие способностей учащихся и для выявления уровня такого развития использовал следующие показатели.

1. Развитие *наблюдательности*. Этот показатель общего психического развития связан с развитием восприятия. В процессе восприятия осуществляется мысленный анализ и синтез наблюдаемых предметов и их частей. Тем самым развитие наблюдательности, уровень и направление наблюдения детей служат надежным показателем развития многих важных психологических процессов школьников.

2. Развитие *отвлеченного мышления*. Для проверки уровня развития отвлеченного мышления использовалась особая методика, позволяющая явственно видеть, как учащиеся совершают мыслительные действия в определенном аспекте и меняют этот аспект в зависимости от поставленных перед ними задач. Тем самым выявляется уровень развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез, абстрагирование и обобщение.
3. Развитие *практических действий*, умение сделать материальный объект. Этот показатель дает возможность установить не только уровень развития у ребенка ручных операций, но и ряда важных сторон восприятия и мышления.

Обучение по системе Л. В. Занкова имеет следующие взаимосвязанные принципы:

- 1) обучение на высоком уровне трудности;
- 2) ведущая роль теоретических знаний;
- 3) изучение материала быстрым темпом;
- 4) осознание школьниками самого процесса учения;
- 5) систематическая работа над развитием всех учащихся.

Эти принципы конкретизированы в программах и методиках обучения (грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке). Особое внимание обращалось на создание условий для литературного творчества детей.

- *Принципу обучения на высоком уровне трудности* в экспериментальной системе Л. В. Занкова принадлежит решающая роль, что позволяет «раскрыть духовные силы ребенка».
- *Принцип обучение быстрым темпом* связан с непрерывным обогащением ума школьника разносторонним содержанием, которое создает благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему.
- *Принцип осознания* школьниками процесса учения предполагает осознание ими тех способов действия и операций, с помощью которых происходит процесс учения, которые составляют этот процесс.
- *Принцип целенаправленной и систематической работы* над общим развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых, достигается путем усиленного внимания к общему психическому развитию этих учащихся, выявления и последующей коррекции

тех сторон психического развития, отставания в развитии которых явилось основной причиной неуспеваемости.

Следует особо отметить значение новой постановки задач: учитель начальных классов ориентирован на видение ребенка как целостной личности, а не только как способного или неспособного ученика.

В конце 50-х гг. прошлого века понятием «развивающее обучение» пользовались в психологии обучения Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская. «Если говорить о развивающем обучении, то тем самым подразумеваем, что упражнения должны быть организованы так, чтобы необходимым условием их выполнения было применение соответствующих знаний. А этого можно достичь тогда, когда упражнения будут ставить перед учащимися определенные задачи, повторное решение которых будет закреплять не только конечный продукт (правильные ассоциации и их системы), но и те мыслительные операции, которые требуются для вычленения отдельных элементов этих ассоциаций и их обобщения» (1).

В рамках развивающего обучения объектом усвоения по **Н. А. Менчинской** являются непосредственно содержание учебного предмета и способы умственной деятельности, которые учащийся способен воспроизводить в видоизмененных ситуациях. Учебный материал в процессе усвоения остается неизменным в своей предметности, учитель только меняет методы и ракурсы его представления учащимся. В соответствии с этим меняются способы и приемы его осмысления, что создает условия для перехода от частных способов обобщения, формирующихся в конкретной ситуации, к более общим, формирующимся в видоизмененных ситуациях. Поэтому развитие учащегося происходит в форме приращивания нового на базе старого, то есть обобщения уже сложившихся частных способов и структур умственных действий в более общие. Причем основу мыслительного процесса в этом случае составляет обобщение понятий по эмпирическому типу.

Предметом развития при обучении по Н. А. Менчинской выступает способность учащегося быть субъектом мышления эмпирического типа. Задача психолога при таком подходе совпадает с целью обучения в работе учителя — выявить, какие трудности возникают у школьников при усвоении тех или иных заданий, какие ошибки или неточности усвоения у них отмечаются, в чем своеобразие овладения теми или иными знаниями при уже применяемой школой системе обучения и что, исходя из всего этого, надо изменить в ней, чтобы устранить имеющиеся недочеты в усвоении.

Коллектив, созданный Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым, стремился с наибольшей точностью следовать всем существенным моментам гипотезы Л. С. Выготского и на широком фактическом материале превратить ее в развернутую теорию. Основные тезисы теории базируются на методологическом постулате Л. С. Выготского об опережающей роли развития. Динамика развития вскрыта в учении о возрастной периодизации развития, разработанном Д. Б. Элькониным (14). Важно было установить значение младшего школьного возраста в общей системе возрастов. В этом возрасте ребенок может решить соответствующие образовательные задачи, если будут возникать и развиваться следующие основные новообразования: учебная деятельность, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением.

Было обнаружено, что традиционное начальное обучение не обеспечивало полноценного развития вышеназванных новообразований у большинства младших школьников. Это означает, что такое обучение не создавало в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренировало и закрепляло те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т. п.). Отсюда следовало, что необходимо организовать обучение, которое бы создавало зоны ближайшего развития. Возникла задача интенсифицировать деятельность учения, совершенствовать методы организации обучения.

Подобное совершенствование обеспечивается по В. В. Давыдову развитием специальных мыслительных действий. Способы мышления делятся на две большие группы: *рассудочные* (эмпирические) и *разумные* (диалектические). Диалектические способы обеспечивают освоение абстракций, теоретических знаний. Они более высокого уровня, чем эмпирические способы. Восхождение от абстрактного к конкретному становится универсальным принципом освоения учебного материала. В соответствии с этой теорией освоение учебного предмета спиралевидно идет от абстрактно-общего центра к частным периферийным представлениям. Устанавливая таким образом существенную и всеобщую связь, ребенок находит общую генетическую основу для всех частных проявлений. В основе подобной деятельности лежит операция обобщения — важнейшая операция мыслительной деятельности в учении. Она направлена на решение особых учебных задач, суть которых состоит в овладении обобщенными способами действий, ориентированными на общие отношения осваиваемой предметной области.

Так обеспечивается развивающее обучение. В ходе такой деятельности у ребенка активизируется и формируется познавательная потребность и соответствующая мотивация. Ребенок ведет себя как активный субъект познания, реализуясь как уникальная личность.

Д. Б. Эльконин разработал **теорию учебной деятельности**. В ней понятие «учебная деятельность» рассматривается не в узком аспекте «инструктирования» и не в чрезвычайно абстрактном аспекте «научение», а в более широком смысле как особый вид человеческой деятельности, в которой ребенок реализует свои основные отношения с обществом именно потому, что эта деятельность изменяет место ребенка в системе общественных отношений.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей, потому что, в о - п е р в ы х , через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; в о - в т о р ы х , в ее процессе осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов (12).

В отечественной психологии понятие **«учебная деятельность»** рассматривается в двух аспектах: как синоним понятий «научение», «учение»; а в более узком смысле — как ведущий тип деятельности младшего школьника.

В учебной деятельности, по словам В. В. Давыдова, происходит овладение содержанием разных форм общественного сознания (науки, искусства, морали и права) как продуктом организованного мышления многих поколений людей (точнее, их теоретического мышления). У ребенка возникает отношение к действительности, которое связано у него с формированием теоретического сознания и мышления и соответствующих им способностей (в частности, рефлексии, анализа, планирования), которые и являются психологическими новообразованиями младшего школьника (6).

Согласно этой концепции учебная деятельность направлена на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий,работку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам учащийся.

Учебная деятельность осуществляется с помощью мыслительных операций, способствующих развитию умственных действий в форме вербальных и знаковых средств, а также с помощью фоновых знаний, которые выражаются в прошлом, уже имеющемся опыте ребенка, а в них включаются вновь приобретенные.

Определяя структуру учебной деятельности, Д. Б. Эльконин выделяет в ней следующие структурные компоненты:

- 1) мотивацию;
- 2) учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме знаний;
- 3) учебные действия;
- 4) контроль, переходящий в самоконтроль;
- 5) оценку, переходящую в самооценку (12).

У детей, идущих в первый класс, отсутствует представление о целостной структуре учебной деятельности. Для ее формирования требуется несколько лет. Она конкретизируется в многообразии мотивов, требующих от детей выполнения учебных действий, в результате чего они овладевают способами построения тех или иных конкретных понятий, образов, ценностей, норм и усваивают их содержание посредством этих способов.

Для того чтобы у школьников формировалась учебная деятельность, они должны постоянно решать учебные задачи. Суть учебной задачи состоит в том, что при ее решении посредством учебных действий школьники первоначально овладевают содержательным общим способом, а затем используют его при безошибочном подходе к каждой частной задаче. Мысль школьника при этом движется от общего к частному.

Учебная задача решается учениками путем выполнения следующих учебных действий:

- преобразования условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирования выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- преобразования модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построения системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроля выполнения предыдущих действий;
- оценки усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Постепенно ребенок учится самостоятельно ставить учебные задачи и выполнять действия по их решению. У него формируется способность к самостоятельной учебной деятельности, то есть умение учиться (6).

Учебная задача дается в определенной учебной ситуации. И. А. Зимняя трактует учебную ситуацию как единицу целостного образовательного

процесса (7). В структуре учебной ситуации В. Я. Ляудис выделяет следующие пять наиболее значимых переменных.

1. Смыслы и цели включения участников в образовательную ситуацию.
2. Объективное содержание учебного предмета, структурированное и операционализированное в целях его усвоения. Характер структурирования этого содержания определяет программу осваиваемых учащимися деятельности, действий, операций и формирующиеся у них виды познавательной деятельности.
3. Процедуры, организующие процесс усвоения содержания учебных предметов, а также от одного уровня и этапа усвоения к другому.
4. Систему учебных взаимодействий преподавателя и учащихся и взаимодействия учащихся друг с другом как форму социальной регуляции ситуации развития личности в процессе обучения.
5. Динамику взаимосвязи всех указанных переменных на протяжении всего процесса усвоения содержания учебной дисциплины (8).

Основными психологическими механизмами формирования компонентов учебной деятельности младших школьников А. К. Маркова и Г. С. Абрамова (9) считают освоение действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки), которые являются проявлением рефлексии и саморегуляции в учебной деятельности. Благодаря освоению действий контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности происходит постепенный переход внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое (2), то есть действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика.

Таким образом, рассмотрев структуру учебной деятельности — ведущей деятельности младшего школьника, можно выделить ее основные характеристики:

- направленность на усвоение знаний;
- развитие теоретического мышления;
- формирующийся самоконтроль;
- формирующаяся самооценка.

Одной из широко известных и фундаментальных теорий является **психологическая теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной** (4, 5). Эта теория возникла на базе общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева и теории интериоризации Л. С. Выготского.

П. Я. Гальперин установил, что переход внешнего, практического действия во внутреннее, умственное действие есть сложный многоэтапный процесс. И чтобы сформировать у учащихся полноценные умственные действия, необходимо развернуть процесс образования действия и провести их через все этапы этого процесса.

В результате исследований было выделено шесть этапов, через которые необходимо провести ребенка, чтобы сформировать полноценное действие.

Первый этап — предварительное ознакомление с целью действия, создание необходимой мотивации у обучаемого.

Второй этап — составление схемы ориентировочной основы действия (ООД). Это система ориентиров и указаний, пользуясь которой человек выполняет данное действие. Система указаний и ориентиров может быть разного характера и в различном виде дана ученику или составлена им самим. Но это только представление о предстоящем действии, о способе его выполнения, но еще не само действие.

Третий этап — выполнение действия в материальном или материализованном виде. На этом этапе усваиваемое действие выполняется как внешнее, практическое действие с реальными предметами (тогда оно называется материальным) или с помощью каких-либо моделей: схем, чертежей и т. п. (тогда оно называется материализованным).

Четвертый этап — формирование действия как внешнеречевого (в форме громкой речи или в письменном виде) без опоры на материальные или материализованные средства. На этом этапе учащиеся проговаривают своими словами (устно или письменно) все операции, выполняемые ими в соответствии с ООД. При этом действие сначала осваивается в развернутом виде без пропуска каких-либо операций и лишь на заключительной стадии, по мере освоения, некоторые операции выполняются молча.

Пятый этап — формирование действия во внешней речи про себя. Он отличается от предыдущего этапа тем, что действие не сопровождается громкой или письменной речью, а проговаривание выполняемых операций производится про себя. При этом очень быстро речь сокращается и то, что стало ученику хорошо известно, не проговаривается. Тем самым действие начинает автоматизироваться, приобретает умственную форму.

Шестой этап — выполнение действия в умственном плане. В зависимости от полноты и способа овладения учащимися ООД, П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина выделили три типа ориентировочной основы и соответственно **три типа учения**.

1. Первый тип отличается тем, что ученикам дается в готовом виде неполная система указаний и ориентиров по сравнению с той, которую необходимо учитывать для правильного выполнения действия. Такой тип учения характерен для обычного способа обучения, когда объяснение того или другого действия сводится к его однократной демонстрации, показу образца и к очень неполному словесному описанию по ходу показа. Это приводит к тому, что ученик учится выполнять это действие *методом проб и ошибок*. И на тех участках действия, для которых у ученика нет нужных указаний и ориентиров, он действует вслепую, часто ошибается и лишь в результате многочисленных проб осваивает данное действие. Даже сформированное действие остается для ученика не полностью осознанным, перенос этого действия на новые объекты, решение новых задач с помощью этого действия весьма ограничены.
2. Второй характеризуется тем, что ученику в готовом виде дается полная ООД. Каждое действие соотнесено со своими объективными условиями и в меру этого разумно. Здесь уже нет слепых проб, ошибки возникают лишь по невнимательности, становятся случайными и несущественными.
3. При третьем типе учения ориентировочная основа имеет полный состав, ориентиры представлены в общем виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ориентировочная основа действия составляется субъектом самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается.

Поэтапное формирование умственных действий позволяет формировать эти действия планомерно, целенаправленно и желаемого качества. При поэтапном формировании умственных действий не возникает проблемы отрыва знаний от умений и навыков, ибо знания формируются без предварительного заучивания в процессе применения к решению задач формируемого действия.

Опыт применения в обучении положений теории П. Я. Гальперина показал, что вместе с такими действиями у ученика формируются и другие психические процессы. Например, восприятие, произвольное внимание и речь, а также система понятий, связанных с выполняемым действием.

Таким образом, теория П. Я. Гальперина объясняет возможности формирования у человека умственных действий с заданными свойствами, а также разнообразных умений и навыков, включающих в себя такие действия.

Список литературы

1. *Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А.* Психология усвоения знаний в школе. — М., 1959.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М., 2005.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. — М., 2004.
4. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. — М., 2000.
5. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии. — М., 2002.
6. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
7. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — М., 1997.
8. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
9. *Маркова А. К., Абрамова Г. С.* Учебная деятельность как предмет психологического исследования // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981. — С. 88–93.
10. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. Л. В. Занкова. — М., 1975.
11. *Панов В. И.* Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование, 1998. — № 3–4. — С. 38–46.
12. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. М. В. Зверевой. — М., 1983.
13. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1995.
14. *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы диагностики развития детей // Диагностика интеллектуальной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.
15. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие младших школьников. — М., 1990.
16. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение. — М., 1979.

Основные понятия

Учебная деятельность (в теории А. Н. Леонтьева) — особый вид человеческой деятельности, в которой ребенок реализует свои основные отношения с обществом именно потому, что эта деятельность изменяет место ребенка в социуме.

Учебная деятельность (в теории Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова) — один из видов деятельности школьников и студентов, направленной на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков

в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

Учебная задача — задача, требующая от учащегося открытия и освоения в учебной деятельности общего способа (принципа) решения относительно широкого круга учебных практических задач.

Ориентировочная основа действия (ООД) — система ориентиров и указаний, пользуясь которой человек выполняет действие.

Теория поэтапного формирования умственных действий — учение о процессах и условиях, определяющих формирование умственных действий, а на их основе представлений и понятий об этих объектах.

2.2. Модели инновационного обучения

В российском образовании в настоящее время разрабатываются, уточняются и проверяются еще несколько теорий развивающего обучения, на базе которых авторы предлагают свои модели.

Так, в **модели Ш. А. Амонашвили** детально раскрыты и описаны закономерности превращения различных зон ближайшего развития в зоны актуального развития. В актах такого превращения большую роль играет духовная общность учителя и учащихся, постоянное общение школьников между собой (1, 2). Подобное общение предполагает споры, умение ставить вопросы, оценивать старания и результаты друг друга. В этих условиях у ребенка развивается «социальная зависимая самостоятельность». Изучение процессов ее становления позволило Ш. А. Амонашвили по-новому взглянуть на проблемы «педагогики сотрудничества», выявить развивающее значение обучения младших школьников, которое строится на содержательно-оценочной основе, заменяющей традиционные школьные отметки.

Эти положения стали исходными для обоснования Ш. А. Амонашвили гуманно-личностного подхода в образовании, нашедшего практическое воплощение в «Школе жизни». Автор выделяет **шесть особенностей образовательного процесса**.

- **Первая** состоит во внутренней преемственности созидательной деятельности природы и человека-воспитателя. Природа, по мнению Ш. А. Амонашвили, закладывает в ребенка возможности безграничного развития. Школа берет на себя ответственность продолжить дело природы и сотворить из него благородного человека.
- **Вторая** особенность образовательного процесса — его целостность, понимаемая как целостность жизни ребенка, устремленного в будущее.

- Третья особенность касается урока, который рассматривается как аккумулятор, как ведущая форма жизни детей, а не только их учения.
- Четвертая особенность педагогического процесса состоит в том, что сотрудничество взаимоотношения учителя с детьми становятся естественным качеством. Благополучие жизни ребенка на уроке обеспечивается благодаря сотрудничеству с учителем, другими детьми.
- Пятая особенность проявляется в развитии у детей способности к оценочной деятельности при одновременном упразднении школьных отметок, что является залогом успехов детей в учении.
- Шестая особенность «Школы жизни» — в особой, гуманной, миссии учителя в ней.

Гуманно-личностный подход к ребенку является фундаментальным достижением теории и практики гуманистической педагогики. Многолетний опыт педагогической работы привел Ш. А. Амонашвили к убеждению, что для решения задач образования есть два подхода — **императивный и гуманный**.

Императивный характер обучения приобретает в том случае, если оно строится без учета личностных особенностей и потребностей ребенка. Педагог, осуществляющий такое обучение, уверен, что ребенок обязательно будет ему сопротивляться, а поэтому его необходимо принудить к учению строгими требованиями, императивами.

Гуманный же подход состоит в том, что воспитатель относится к детям как к самостоятельным субъектам учения, способным учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и свободному выбору. Иными словами, педагог исходит из того, что у каждого ребенка есть свой личностный смысл, личностная значимость учения, на которую и надо опираться в педагогическом процессе. А если такого личного смысла нет, то надо помочь ребенку его обрести.

В 1980-е гг. под руководством **В. С. Библера** начались **теоретические и экспериментальные исследования** в области «школы диалога культур». Поскольку каждая существующая культура своеобразна и несводима к другим, их общение является диалогом. Содержанием «школы диалога культур» как раз и становится диалог античной, средневековой культур и культуры нового времени. Современный школьник может понять слово, число, предмет природы, художественное произведение только тогда, когда они последовательно и одновременно рассматриваются с точки зрения различных культур.

Согласно этому подходу в первом классе у детей могут завязаться те начальные «узелки» понимания основных предметов, которые в последующем будут осваиваться в диалоге, в их «разноречии». Такой подход к обучению предполагает введение особого содержания и особых методов. Усвоение содержания предметных знаний приводит к своеобразной траектории психического развития детей, существенно отличающейся от траектории обычных школьников (3).

Модель совместно-разделенных действий учащихся в процессе учебного сотрудничества В. В. Рубцова и Г. А. Цукерман. Г. А. Цукерман исследовала в психическом развитии младших школьников **роль кооперации со сверстниками**. Автором были получены экспериментальные данные о том, что дети, работающие совместно, во взаимодействии, в два раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, то есть у них более успешно формируются рефлексивные действия по сравнению с учениками, занимающимися традиционным способом.

Материалом для исследования служило экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель работал с группой совместно работающих детей, основная его задача — организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе дети занимались традиционным фронтальным методом, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ребенку. Коллективная форма обучения, построенная на кооперации, снимала противоречия между видимостью совместного обучения и реальной индивидуальной направленностью традиционного обучения.

Вывод о том, что учебный материал дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учителем, согласуется с мнением Ж. Пиаже, который в общении индивида выделял отношения со сверстниками и противопоставлял их отношениям «ребенок — взрослый». В группе сверстников отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым (какими бы демократичными они ни были) — иерархические и несимметричные. Ж. Пиаже утверждал, что такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой. Только благодаря разделению точек зрения равных ребенку лиц — сначала других детей, а позднее, по мере взросления ребенка, и взрослых, подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, логический и нравственный реализм.

Г. А. Цукерман выдвинула гипотезу, согласно которой сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослыми, но так же как и сотрудничество со взрослым, является не-

обходимым условием психического развития ребенка. Однако в отношениях ребенка и взрослого неизбежно разделение функций: взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Получается, что любое действие ребенок совершает сначала со взрослым, постепенно мера помощи взрослого уменьшается и сходит на нет, тогда действие интериоризируется, и ребенок начинает выполнять его самостоятельно. Возникает замкнутый круг: без взрослого ребенок не может освоить новое действие, но при участии взрослого не может полностью освоить действие, поскольку некоторые компоненты действия так и остаются за взрослым. Поэтому помощь взрослого не является достаточным условием для интериоризации всех аспектов предметных действий. Кооперация со сверстниками воздействует на процесс интериоризации иначе, чем кооперация со взрослым; разные способы кооперации «обслуживают» формирование разных типов действий.

Г. А. Цукерман рассматривает кооперацию со сверстниками как опосредующее звено между началом формирования нового действия при работе со взрослым и полностью самостоятельным интрапсихическим концом формирования. Замечено, что дети часто делают ошибки в действиях, вроде бы сформированных (содержательная помощь учителя им не нужна), легко могут найти и исправить эти ошибки, но только при побуждении со стороны взрослого. Г. А. Цукерман объясняет это тем, что учитель передает весь операциональный состав действия, но остается держателем смыслов и целей. Пока учитель — центр учебной ситуации, за ним остается контроль и «последнее слово», то есть учебные действия не интериоризируются учениками полностью.

При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает опыт контрольно-оценочных действий и высказываний (26, 27).

Г. А. Цукерман сравнивала результаты обучения в экспериментальном классе (коллективное обучение) и в контрольном (фронтальное). Задание заключалось в том, чтобы придумывать слова на определенное орфографическое правило. В экспериментальном классе работали парами: двое придумывали слова для двух своих соседей, затем обменивались заданиями. Каждый ученик выполнял и свою, и учительскую часть работы (составлял орфографическое задание, проверял, оценивал работу других учеников, объяснял, выслушивал объяснения и проч.), побывал и в учительской, и в ученической позиции. Таким путем дети осваивали не только операциональный состав действий, но и их смыслы и цели, осваивали учебные отношения.

Контрольный класс работал проблемным методом — учитель организовывал дискуссию, то есть создавал условия для того, чтобы дети сами ставили, решали и проверяли решение конкретных орфографических

задач, поощрял самостоятельность, пытался создать атмосферу интеллектуального равноправия. Однако экспериментальный класс показал лучшие результаты при проверке, чем контрольный. Особенно продвинулись так называемые «средние» ученики. Цукерман объясняет это тем, что указанная группа детей освоила операциональные действия раньше, а в результате коллективного обучения освоила контроль.

При качественном анализе взаимодействий детей Г. А. Цукерман выделяла две характеристики этой деятельности.

1. Независимость от взрослого. Взрослый организует работу, «запускает» ее, а затем дети работают самостоятельно (в отличие от фронтального обучения, при котором учитель побуждает, направляет, контролирует, оценивает и т. п.). При этом дети обращаются к учителям очень редко — в исключительных ситуациях. Таким образом меняются отношения ученик — учитель: дети не стремятся к постоянному сотрудничеству со взрослым, работают самостоятельно. Можно отметить обращенность ребенка прежде всего к партнеру. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения, способствует децентрации. Все это приводит к развитию рефлексивных действий.
2. Обращенность детей не столько на результат, сколько на способ своих и партнера действий. В этой работе взаимодействие детей строилось в форме «ситуация педсовета»: дети — учителя в разных классах, они обсуждают между собой, на какие правила дать задания тому или другому классу. При этом отмечался высокий мотивационный уровень участников кооперации. Особенно это видно по слабым ученикам — они становились активными и заинтересованными.

Г. А. Цукерман анализировала особенности взаимодействия детей с точки зрения их влияния на психическое развитие в процессе генетико-моделирующего эксперимента. Ее исследования продемонстрировали необходимость кооперации со сверстниками для формирования контрольно-оценочных действий ребенка. На ранних этапах освоения действия ребенку необходима помощь взрослого, по мере освоения действия часть его ребенок начинает выполнять самостоятельно. Однако такие компоненты действия, как функции контроля и оценки, остаются за взрослым и не передаются ребенку во всей полноте. Чтобы освоить эти действия, ребенок должен встать на позиции взрослого, а это возможно только при кооперации с другим ребенком, сверстником. Таким образом, взаимодействие детей — существенное условие интериоризации действий, их перехода от взрослого к ребенку.

На основе экспериментальных исследований **В. В. Рубцов** заключает, что кооперация со сверстниками и координация точек зрения является основой формирования интеллектуальных структур ребенка, при этом происходит перераспределение деятельности. Форма кооперации (тип распределения деятельности) выполняет функцию моделирования содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности. Ребенок обращается к организации самой совместной деятельности, раскрывает всеобщий характер предметных преобразований для участников общей работы. Необходимость перераспределения возникает при появлении противоречия между способом организации совместной деятельности и продуктом этой деятельности, не соответствующим требованиям задачи. Перераспределение вынуждает искать новые способы совместной работы. Используемый метод обеспечивает выделение связи между кооперацией действий в совместной деятельности и содержанием мышления, благодаря чему можно исследовать формирование мышления.

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. В этом и состоит цель обучения. Таким образом, *цель обучения — изменить ученика* (15, 16).

Модель личностно-ориентированного обучения И. С. Якиманской направлена на создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и развития индивидуально-личностных черт ребенка, их превращение в социально значимые формы поведения, адекватные выработанным обществом социокультурным нормам (24). В ее модели базовыми понятиями являются: *субъектный опыт ученика, траектория личностного развития, познавательная избирательность*. Автор считает также необходимым в построении модели личностно-ориентированного обучения различать следующие термины.

Индивид — человек как представитель рода, обладающий определенными генотипическими свойствами, биологически обусловленными качествами (биоритмы, строение организма, психофизиологические особенности).

Индивидуальность — единичное, неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта собственного развития.

Личность — человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе.

И. С. Якиманская вводит достаточно полную классификацию моделей личностно-ориентированного обучения, условно разделяя их на три основные:

- 1) социально-педагогическая;
- 2) предметно-дидактическая;
- 3) психологическая.

Социально-педагогическая модель была основана на педагогике социального заказа — воспитать личность с заранее заданными свойствами. Общество через все имеющиеся образовательные институты формировало типовую модель такой личности. Задача школы заключалась в том, чтобы каждый ученик по мере взросления соответствовал этой модели, был ее конкретным носителем. Личность при этом понималась как некое типовое явление, «усредненный» вариант, как носитель и выразитель массовой культуры. Отсюда основные социальные требования к личности: подчинение индивидуальных интересов общественным, конформизм, послушание, коллективизм и т. п. Образовательный процесс при этом был ориентирован на создание одинаковых условий обучения для всех.

Проектирование образовательного процесса основывалось на идее педагогического управления, формирования и коррекции личности без достаточного учета и использования субъектного опыта самого ученика как активного творца собственного развития (самообразования, самовоспитания).

Предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики, сложившаяся на сегодняшний день, связана с организацией научных знаний в системе с учетом их предметного содержания. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении. Средством индивидуализации обучения служили сами знания, а не их конкретный носитель — развивающийся ученик. Знания организовывались по степени их объективной трудности, новизны, уровню их интегрированности с учетом рациональных приемов усвоения, «порцией» подачи материала, сложности его переработки и т. п. В основе дидактики лежала предметная дифференциация, направленная на выявление предпочтений ученика в работе с материалом разного предметного содержания, интерес к его углубленному изучению, ориентацию ученика на занятия разными видами предметной (профессиональной) деятельности. Проектирование предметной дифференциации строилось на учете сложности и объема учебного материала (задания повышенной/пониженной трудности). Для предметной диф-

ференциации учеными, педагогами и методистами разрабатывались факультативные курсы, программы спецшкол: языковые, математические, биологические; открывались классы с углубленным изучением определенных учебных предметов (их циклов): гуманитарные, физико-математические, естественно-научные и т. п.; создавались условия для овладения различными видами предметно-профессиональной деятельности: политехническая школа, УПК, различные формы сочетания обучения с общественно полезным трудом.

Это свидетельствует о том, что на определенном историческом этапе развития российской общеобразовательной школы организация знаний по научным направлениям, программированное, проблемное обучение признавались основным источником личностно-ориентированного подхода к ученику. Создавалась ситуация, в которой дифференцированные формы педагогического воздействия определяли содержание личностного развития.

Однако предметная дифференциация задавала нормативную познавательную деятельность с учетом специфики научной области знаний, но не раскрывала сущностных истоков жизнедеятельности самого ученика как носителя субъективного опыта, имеющейся у него индивидуальной готовности, предпочтений к предметному содержанию, виду и форме задаваемых знаний.

Предметная дифференциация, как уже отмечалось, строилась с учетом содержания научного познания с опорой на классические образцы познания. На этой основе разрабатывался программный материал, научные тексты, дидактические материалы и т. п. Это приводило к углублению познания, расширению объема научной информации, ее более теоретическому (методологическому) структурированию.

Психологическая модель личностно-ориентированного обучения до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии. Общепризнанно, что в образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний. При этом целью образовательного процесса с позиции психологии являются развитие, коррекция обучаемости как познавательной способности, оценка уровня ее проявления (дети с повышенной или пониженной обучаемостью), анализ особенностей ее становления у одаренных детей и детей с различными нарушениями развития.

В концепциях личностно-ориентированного обучения приоритетной формой взаимодействия в образовательном процессе учителя и ученика являются субъект-субъектные отношения. Следовательно, смысловое ударение в терминологической связке «профессиональное — личностное» с профессионального базиса переходит на базис личностный.

В модели совместной продуктивной творческой деятельности, разработанной В. Я. Ляудис (6, 7, 8), автор выделяет следующие компоненты.

1. Изменение отношения учителя к личности ученика и к себе самому, поскольку учитель выступает не только как носитель предметно-дисциплинарных знаний, но и как помощник становления и развития личности ученика. Вследствие чего изменяется сам характер управления учебной ситуацией. Утверждается позиция демократических взаимодействий, сотрудничества, помощи, внимания к личностной инициативе ученика, росту его личности. Изменяется и позиция самого ученика, переориентированная с результата усвоения (получения оценки) на активное взаимодействие с учителем и другими учениками.
2. Изменение самой функции строения знаний: воспринимаясь как системная, междисциплинарная, обобщенная, она превращает репродуктивный процесс рутинного заучивания в продуктивный творческий процесс.
3. Выдвижение на первый план социальной природы всякого учения, то есть ориентация на групповые формы и многообразие форм взаимодействий в сотрудничестве и сотворчестве. В. Я. Ляудис выделяет следующую последовательность форм совместной деятельности:
 - введение в деятельность;
 - разделенные действия между учителем и учеником;
 - имитируемые действия;
 - поддержанные действия;
 - саморегулируемые действия;
 - самопобуждаемые действия;
 - самоорганизуемые действия;
 - партнерство.
4. Отказ от репрессивной подавляющей, деструктивной роли оценки, что дает внутреннюю свободу и психологическую устойчивость, так необходимые в ситуации, требующей самоактуализации и инициативы.

В. Я. Ляудис подчеркивает, что для организации учебного процесса педагог прежде всего должен составить серию задач как репродуктивного, так и творческого характера в контексте учебного материала, но связав его с реальной жизнью и ментальными человеческими смыслами, переживаемыми учениками данной конкретной возрастной группы.

Автор акцентирует внимание на том, что, непрерывно развиваясь в ходе учебно-воспитательных действий, познавательная деятельность принимает последовательно новые генетические формы:

- 1) предметно-практическую (наглядно-действенную);
- 2) образную (наглядно-образную);
- 3) словесно-логическую (понятийную).

Средствами реализации каждой из трех форм являются соответственно:

- 1) предметы (их аналоги — модели);
- 2) изображения (в том числе в динамике достижения);
- 3) знаки, символы, логические операции с ними.

В. Я. Ляудис утверждает, что динамика усвоения учениками учебных действий и операций заключена в их структуре, выделенной П. Я. Гальпериным в концепции поэтапного формирования умственных действий.

Концептуальная **модель развития самопознания** детей младшего школьного возраста, разработанная **Е. А. Сорокоумовой** на основе концепции понимания во взаимосвязи двух его основных аспектов — когнитивного и личностно-смыслового — построена в контексте гуманистической парадигмы реорганизации стратегии современного образования (18, 19).

Понимание в данной концепции рассматривается не только как продукт познавательной деятельности, но и как продукт познания человеком самого себя через взаимодействие, порождающее взаимоотношения и общение.

Понимание — это процесс и результат нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов субъектами общения и взаимоотношений, возникающих в совместной учебно-воспитательной деятельности на основе решения продуктивных творческих задач и жизненных ситуаций.

В этой модели выделяются три основных блока.

1. Интеграция образа мира и образа себя самого в процессе обучения в начальной школе через многообразие социальных связей на основе

порождения, нахождения и интерпретации личностных смыслов, позволяющих осознать себя как частицу окружающего мира.

2. Актуализация имеющихся у ученика знаний о себе и опыта взаимодействия с другими людьми в процессе усвоения знаний о предметном мире как способа персонификации и индивидуализации.
3. Рефлексия собственной познавательной деятельности, взаимодействий и отношений, направленных на создание образа мира и осознание образа своего Я.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки. — М., 1994.
2. Амонашвили Ш. А. Как живете дети? — М., 1986.
3. Библер В. С. От научения к логике. — М., 1991.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1996.
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М., 2000.
6. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. — М., 2002.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. — Ростов-на-Дону, 1997.
9. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989.
10. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука. — М., 1992.
11. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
12. Ляудис В. Я. Новая парадигма педагогической психологии и практики образования // Психологическое обозрение. 1997. — № 3.
13. Ляудис В. Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе. — М., 1994.
14. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия. — М., 1980.
15. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. Л. В. Занкова. — М., 1975.
16. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. М. В. Зверевой. — М., 1983.
17. Рубцов В. В. Кооперация как характеристика групповых способов решения учебной задачи // Развитие психики школьника в процессе учебной деятельности. — М., 1983.

18. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М., 1987.
19. *Рубцов В. В.* Социальное взаимодействие и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. — № 2. — С. 9–20.
20. *Сорокоумова Е. А.* Возрастная психология. — СПб., 2007.
21. *Сорокоумова Е. А.* Психология понимания в самопознании младших школьников. — Н. Новгород, 1999.
22. *Сорокоумова Е. А.* Психология самопознания детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Самара, 2002.
23. *Сорокоумова Е. А.* Развитие самопознания в процессе учебной деятельности в начальной школе // Наука и школа. 2005. — № 3. — С. 8–14.
24. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательная характеристика процесса развития личности. — М., 1999.
25. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности. — М., 1996.
26. *Фельдштейн Д. И.* Психологические проблемы взаимодействия взрослых и детей // Мир психологии. 1996. — № 1.
27. *Фельдштейн Д. И.* Социальное развитие в пространстве-времени Детства. — М., 1997.
28. *Цукерман Г. А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1992.
29. *Цукерман Г. А.* Формы учебной кооперации в работе младших школьников // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. — М., 1983.
30. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение. — М., 1979.

Основные понятия

Понимание — это процесс и результат нахождения, порождения и интерпретации субъектами общения и взаимоотношений личностных смыслов, возникающих в совместной учебно-воспитательной деятельности на основе решения продуктивных творческих задач и жизненных ситуаций.

Совместная продуктивная творческая деятельность — учебная деятельность, построенная на взаимодействии учителя и учащихся и учащихся друг с другом, результатом которой является создание творческого (духовного или материального) продукта.

2.3. Учебное сотрудничество в инновационном обучении

Идея использования *учебного сотрудничества* для повышения уровня знаний учащихся не новая в педагогической психологии. История ее применения в процессе обучения прослеживается почти непрерывно от ранней античности до середины XIX в.

В 1797 г. в Англии был опубликован доклад никому не известного Андрю Белля — интенданта колониальной школы в Мадрасе (Индия). В докладе сообщалось о неслыханном успехе «новой» образовательной системы, которую хитроумный шотландец применил, оказавшись в чрезвычайно затруднительной педагогической ситуации. Подведомственная ему школа (или точнее детский дом) была создана для отпрысков английских солдат, рожденных индианками и отвергнутых индийскими общинами. Подрастая, маленькие общественные изгои буквально терроризировали местных жителей, и разумеется, подопечные школы начали представлять серьезную социальную опасность. Учителей не хватало, а те, что были, чувствовали себя бессильными перед сотней юных разбойников. Тогда-то и был введен один из принципов «учебного сотрудничества»: взрослые учителя-профессионалы давали урок нескольким мальчикам, обнаружившим хоть малейший проблеск интереса к знаниям (поначалу речь шла лишь о навыках письма, счета и чтения). Одновременно со знаниями мальчики получали инструкцию по тому, как эти знания преподавать другим. За каждым из них закреплялась небольшая группа приятелей, которых мальчик, обученный взрослым, должен был выучить сам. Те в свою очередь должны были повторить урок еще с несколькими учениками. Когда эту педагогическую иерархию удалось наладить, ее поразительные обучающие и воспитательные возможности не замедлили сказаться: все мальчики научились читать, писать и считать, и школа месяцами существовала без дисциплинарных взысканий.

Об этом успехе сообщалось в докладе Белля, который произвел сильнейшее впечатление на его коллегу и соотечественника Джозефа Ланкастера, внедрившего ее в школах Англии. Энтузиаст и талантливый популяризатор, Ланкастер не только самолично вел класс, в котором обучалось одновременно несколько тысяч учеников, но и всячески способствовал распространению системы учебного сотрудничества по всей Европе. В первой трети XIX в. система Белля—Ланкастера обеспечивала массовое образование в эпоху, когда государства еще не в состоянии были поддерживать народные школы надлежащим образом, а церковные школы, издревле взявшие на себя функцию просвещения низших сословий, уже не отвечали запросам времени.

В начале XX в. Л. С. Выготский сформулировал важные установки учебного сотрудничества. Он считал, что главным двигателем разви-

тия ребенка является «**социальная ситуация развития**», то есть свойственная данному умственному возрасту система взаимоотношений с другими школьниками и взрослыми, и соответственно сам процесс обучения и воспитания следует превратить в коллективную деятельность. Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом (2). Учитель может целенаправленно воспитывать и обучать детей лишь при постоянном сотрудничестве с ними, их средой, желаниями и готовностью действовать самим вместе с учителем.

Учебное сотрудничество можно понимать как совместную учебную деятельность. Т. К. Цветкова под учебным сотрудничеством понимает различные виды *совместной работы* обучаемых, направленной на решение учебных задач (9). В. Я. Ляудис *совместной учебной деятельностью* (то есть учебным сотрудничеством) называет акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности (3). Г. А. Цукерман считает, что учебное сотрудничество подразумевает группу детей, которая способна самоорганизоваться для *совместного учебного труда*, непосильного для каждого отдельного участника общей работы. Такая группа (класс) действует по правилу неаддитивности: эффективность работы группы больше, чем сумма индивидуальных достижений каждого ее участника (11).

В отечественной и зарубежной педагогической литературе можно встретить родственные «учебному сотрудничеству» понятия: «работа в команде», «учебное коллективное взаимодействие», «учебная совместная деятельность», «взаимное обучение», «групповая работа», «кооперация со сверстниками» и др. Так, например, А. А. Тюков учебное сотрудничество определяет как *учебное взаимодействие учителя с учениками*, либо взаимодействие учеников в совместной учебной деятельности, или взаимодействие учителей в системе межпредметных связей (7).

Но несмотря на множество терминов, в настоящее время в отечественной педагогической психологии все чаще используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающий многостороннее взаимодействие в учебной группе и взаимодействии учителя с группой.

В ходе учебного сотрудничества важно, чтобы оно было скреплено взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности.

Учебное сотрудничество представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем линиям (иначе этот процесс взаимодействия называют *формами* учебного сотрудничества):

- 1) учитель — ученик (ученики);
- 2) ученик — ученик (в парах, тройках и т. д.);
- 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе (целом классе);
- 4) учитель — учительский коллектив.

Использование в учебном процессе сотрудничества позволяет строить субъект-субъектные отношения, что соответствует переходу от традиционного к инновационному обучению.

Организация групповой работы позволяет вывести учебный процесс на уровень простой и сложной кооперации, вследствие чего, с одной стороны, преодолевается ограниченность индивидуального интеллекта, а с другой стороны — изменяется направленность индивидуальной работы, которая становится общественно ориентированной.

Учебно-педагогическая деятельность, осуществляемая в сотрудничестве учеников друг с другом и с учителями по схеме субъект-субъектного взаимодействия, имеет существенные преимущества перед индивидуальной деятельностью.

При систематической организации групповой работы в учебном процессе и соблюдении определенных условий у детей разного школьного возраста происходит рост их активности, становление субъекта саморазвития. В таких условиях организации учебной деятельности дети переживают гедонистические эмоции, обретая уверенность в собственных силах, а значит, становятся счастливыми и здоровыми.

Принцип коллективного сотрудничества определяет такой способ организации учебного процесса, при котором:

- учащиеся активно общаются друг с другом, обмениваясь учебной информацией, расширяя за счет этого свои знания, совершенствуя умения и навыки;
- между участниками складываются благоприятные межличностные взаимоотношения, служащие условием и средством эффективности обучения и творческого развития каждого;
- имеется пространственный и временной факторы соприсутствия;
- существует разделение функций, действий, операций между участниками;
- осуществляется организация и управление деятельностью сотрудничающих сторон (например, со стороны учителя);

- действия каждого участника зависят от действий других;
- каждый человек в определенной степени получает подкрепление от той роли, которую он выполняет в структуре сотрудничества;
- условием успеха каждого является успех остальных;
- все участники уверены в возможности достижения цели.

Деятельность, выполняемая учениками в сотрудничестве, по возможности должна быть продуктивной, а ее результат должен иметь социальную значимость.

Большое значение для эффективного учебного сотрудничества имеет характер его организации, внешняя регламентация деятельности участников.

Типология сотрудничества, предложенная В. Я. Ляудис, включает восемь форм:

- 1) введение в деятельность;
- 2) разделенное действие;
- 3) имитируемое действие;
- 4) поддержанное действие;
- 5) саморегулируемое действие;
- 6) самоорганизуемое действие;
- 7) самопобуждаемое действие;
- 8) партнерство.

Каждая из восьми форм сотрудничества, как отмечает автор, представлена в учебном процессе различными циклами взаимодействия учителя и учащихся, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной учебной деятельности. Переход от одного вида сотрудничества к другому осуществляется посредством решаемых совместно творческих задач. В этом переходе личности к новым уровням саморегуляции заключен **смысл динамики форм сотрудничества** и их роль в развитии личности ученика. Л. С. Выготский выделял три фазы процесса становления сотрудничества: от внешней интерпсихической формы (что соответствует двум первым формам сотрудничества в приведенной выше типологии) к внутренним, интрапсихическим образованиям и затем к «третичной функции» — к новому типу связей, рефлексивных — между психическими процессами, что предполагает «участие личности в каждом отдельном акте деятельности» (1, с. 52).

Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности преподавателя и ученика, обеспечивает возможности

самоизменения субъекта учения. Это становится возможным, когда учащийся самостоятельно определяет содержание целей обучения.

Продуктивная учебная деятельность ставит учеников в ситуацию получения социально значимого и культурно-полноценного продукта с самого начала усвоения новой деятельности. В этой ситуации ученик стоит перед объективной необходимостью сотрудничества с преподавателем и с другими учащимися, ориентируясь при этом в первую очередь на смысловую сторону деятельности, а не только на операционно-техническую. В ситуации продуктивной совместной деятельности возникает оптимальная зона реализации всех возможностей, содержащихся в сотрудничестве преподавателя с учениками и связанных с воспитанием и самоуправлением личности. Мотив достижения социально полноценного продукта становится внутренней предпосылкой сотрудничества, приводящей к реализации всего богатства форм взаимодействия как преподавателя и учеников, так и учеников друг с другом.

В. Я. Ляудис отмечает, что наряду с этим прямым эффектом обучения в ситуации продуктивной совместной деятельности возникает широкий спектр воспитательных эффектов. Прежде всего, изменяется уровень саморегуляции всей учебной деятельности — появляется самоорганизация целей учения, происходит перестройка и мотивов учения в целом. Это обстоятельство сказывается не только в увеличении интереса к другим учебным предметам, но и в появлении у учащихся долговременно действующих побуждений к творческой работе, выходящих далеко за пределы собственно учебных ситуаций. Но самым значительным подтверждением роли продуктивной совместной деятельности учителя и учеников в формировании их личности является появление стойких изменений в содержании нравственных представлений учеников, формирование нравственного самосознания, осознанное овладение нормами и способами коллективной жизни, появление многообразных межличностных отношений, создание положительного эмоционального климата в учебном коллективе. Следует подчеркнуть, что все эти новообразования индивидуального и коллективного сознания носят не узко ситуативный характер, но выходят далеко за пределы конкретной учебной ситуации. Иными словами, вклад личности в продуктивную совместную деятельность становится условием ее последующего саморазвития.

В своем развитии учебное сотрудничество проходит две фазы, которые включают шесть его форм, меняющихся в процессе становления новой деятельности учащихся.

Первая фаза — приобщение к деятельности. Здесь происходит, разделение действия между учителем и учащимися, затем — имитация действия учителя учащимися и подражание учащегося действиям учителя.

Во второй фазе — «согласование деятельности» учащихся с учителем — выделяются такие формы, как саморегулируемые действия, самоорганизуемые действия и самопобуждаемые действия учащихся.

Прогнозируется третья фаза — партнерство в совершенствовании освоения деятельности. Равнопартнерство в этой модели является результатом развития и становления совместной деятельности учеников и учителя. Можно полагать, что чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности, учебного сотрудничества.

Учебное сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников.

Существует множество психолого-педагогических исследований, ориентированных непосредственно на педагогическую практику. Эти исследования проводились с целью разработки и экспериментального апробирования различных способов и методов обучения, основанных на учебном сотрудничестве.

1. Распространенными способами организации учебного сотрудничества при решении учебных задач являются *дискуссия* или *обсуждение* проблемных вопросов.
2. Еще одним эффективным методом учебного сотрудничества является *взаимообучение учащихся*. Принцип взаимообучения состоит в том, что один ученик в ходе учебного сотрудничества выступает в роли учителя, а другой в роли ученика.
3. *Работа в малых группах при решении проблемных ситуаций*. При таком способе обучения улучшается успеваемость учащихся, так как они больше помогают и поддерживают друг друга, чем соперничают между собой; учащиеся могут учиться друг у друга. Более способные ученики могут делиться своими знаниями и оказывать помощь менее способным своим товарищам. Все учащиеся независимо от их собственных показателей в учебе продвигаются вперед, повышая степень осознания своих способностей и возможностей. Улучшаются межличностные взаимоотношения, и появляется положительная самооценка учащихся.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1991.
2. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 1.
3. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
4. *Ляудис В. Я.* Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997. — № 3.
5. *Ляудис В. Я.* Память в процессе развития. — М., 1976.
6. *Матис Т. А.* Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М., 1982.
7. *Тюков А. А.* Психологические аспекты учебного сотрудничества на уроках иностранного языка в школе // Иностранные языки в школе. 1988. — № 3.
8. *Ушаков Д. Н.* Большой толковый словарь современного русского языка. — М., 2005.
9. *Цветкова Т. К.* Исследования учебного сотрудничества в педагогической психологии США // Вопросы психологии. 1989. — № 2.
10. *Цукерман Г. А.* Кто учит — учится (взаимное обучение: возможности и пределы возможностей) // Педагогический вестник. 1997. — № 3.
11. *Цукерман Г. А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. — М., 1992.

Основные понятия

Учебное сотрудничество — различные виды совместной работы обучаемых, направленной на решение учебных задач.

Совместная учебная деятельность (учебное сотрудничество) — акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности.

Социальная ситуация развития — свойственная определенному возрасту ребенка система взаимоотношений с другими школьниками и взрослыми.

2.4. Методы организации инновационного обучения

Организация обучения — это конструирование учебных ситуаций взаимодействия и общения учителя и учащихся, способствующих усвоению знаний. Цели обучения взаимосвязаны с содержанием учебного предмета. Содержание изучаемых дисциплин раскрывается с помощью разнообразных методов обучения.

Метод обучения — это система последовательных взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Он характеризуется тремя признаками: *целями обучения, способами усвоения содержания обучения и характером взаимодействия субъектов обучения (преподавателя и учащихся).*

Непосредственное вовлечение учащихся в активную учебно-познавательную деятельность в ходе учебного процесса связано с применением приемов и методов, получивших обобщенное название активные методы обучения.

Активные методы обучения — это способы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. Они предполагают самостоятельное овладение учащимися знаниями в процессе познавательной деятельности.

Появление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением ставятся задачи, направленные на развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода к возникающей проблеме.

Активные методы обучения стали широко разрабатываться и использоваться только во второй половине 60-х и начале 70-х гг. прошлого века, хотя психологические их основы были заложены в концепциях Л. В. Занкова, В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина. Одним из исходных положений теории активных методов обучения выступает концепция «предметного содержания деятельности», разработанная А. Н. Леонтьевым, в которой познание является деятельностью, направленной на освоение предметного мира. Следовательно, она есть предметная деятельность. Вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается практическим опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него.

Система Л. В. Занкова была основана на принципах проведения обучения на высоком уровне трудности, быстром темпе прохождения учебного материала, повышении теоретических знаний. Данная система

обучения была призвана развивать мышление, эмоциональную сферу учащихся, учить понимать и выделять общий смысл, основное содержание читаемого. Но применение этой системы повлекло за собой увеличение объема учебного материала и усложнение его теоретического уровня, что привело к перегрузке обучения и отрицательно сказалось на качестве и успеваемости обучаемых. Акцент на овладение теоретическими знаниями в процессе обучения отрицательно сказался на выработке практических умений и навыков. В связи с этим не все из предложенных Л. В. Занковым принципов обучения утвердились в педагогической науке.

Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова была направлена на развитие познавательной деятельности учащихся, их теоретического мышления. Обучаемые учились обнаруживать в учебном материале основное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний. Это отношение они должны воспроизводить в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучить свойства учебного материала в чистом виде. При этом обучаемые учились переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно. Данная система получила всестороннее применение и внедрение в практику обучения.

Среди **современных активных методов обучения** В. Я. Ляудис выделяла три группы методов. Это методы программированного, проблемного и интерактивного (коммуникативного) обучения.

1. Методы **программированного обучения** предполагают перестройку традиционного обучения за счет уточнения и операционализации целей, задач, способов решения, форм поощрения и контроля применительно к предметному содержанию знаний. Основным инструментарием этого метода является дозированный шаг программы, алгоритм, задаваемый учителем или выбранный самим учеником.
2. **Методы проблемного обучения** были в известной мере реакцией на чрезмерную формализацию процесса обучения в русле методов программирования. Эти методы, в отличие от методов программирования, активизировали не аспекты структурирования объективного знания, а ситуации, в которых оказывается личность обучаемого. Они поставили в центр организации и управления мотивы и способы мыслительной деятельности ученика за счет процедур его включения в проблемную ситуацию.

При решении задач-проблем учитель создает проблемную ситуацию, организует размышления над проблемой и ее формулировкой, поиск гипотезы — предположительного объяснения обнаруженных противоречий, проверку гипотезы, обобщение результатов и применение полученных знаний.

Ученик осознает противоречия в изучаемом явлении, формулирует проблему, выдвигает гипотезы, объясняющие явления; проверяет их в эксперименте, решении задач, анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания.

3. Методы **интерактивного обучения** были обращены к способам управления процессом усвоения знаний посредством организации учебного взаимодействия и сотрудничества. При применении интерактивных методов действует такой психологический феномен, как «заражение», и любая высказанная соседом мысль способна непроизвольно вызвать собственную, аналогичную или вовсе противоположную.

Наибольший эффект не только обучающий, но и воспитательный интерактивные методы приносят, когда преподаватель влияет на обсуждение не только высказыванием научно аргументированной точки зрения, но и выражением своего личностного отношения к проблеме, своей мировоззренческой и нравственной позиции.

Таким образом, при интерактивных методах обучения происходит не просто взаимодействие деятельности субъектов обучения, а превращение совместной учебной деятельности преподавателя и учащихся в некую модель социального общения личностей в реальной творческой (продуктивной) деятельности. Личностные компоненты учебных взаимодействий в ходе совместной учебной деятельности, а не сами по себе усвоенные студентам знания оказывают прямое влияние на их внутренний мир и являются главными носителями воспитывающей функции учебной ситуации (5).

К методам интерактивного обучения могут быть отнесены: эвристическая беседа, дискуссия, «мозговая атака», метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы практических работ с их обсуждением.

Метод эвристической беседы (от греч. *heuristiko* — отыскиваю, открываю) получил название от восходящего к Сократу способу обучения.

Этот метод в его древнегреческом варианте представлял собой систему обучения, основанную на так называемых сократических беседах. В них путем искусно сформулированных наводящих вопросов и примеров побуждали ученика прийти к самостоятельному правильному ответу на поставленный вопрос.

В данном контексте речь идет о методе обучения, отличном от сократовского, но имеющем с ним сходство по одной своей существенной характеристике — функции получения ответов от учащихся через активизацию их мышления посредством искусно поставленных вопросов.

По своей психологической природе эвристическая беседа — это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. Поэтому в педагогике данный метод принято считать методом проблемного обучения. В беседе мыслительный поиск решения учебной проблемы превращается в поиск коллективный, где происходит обмен мнениями, догадками, предположениями, а также различными вариантами промежуточных решений, когда учащиеся ищут истину во взаимодействии и во взаимопомощи, активизируя мышление друг друга.

Метод дискуссии представляет собой «вышедшую из берегов» эвристическую беседу или, вернее сказать, специально запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов учебной программы, которое обычно начинается с постановки вопроса и разветвляется вначале как эвристическая беседа.

Дискуссия с психологической точки зрения это:

- в о - п е р в ы х , диалоговая форма речевой деятельности, в которой идет интенсивная борьба между разными мнениями, зарождающимися тут же в ходе разговора. Обмен мнениями происходит в споре в столкновении позиций. Особенность дискуссии в том, что мнения дискутирующих — это порождение мыслительной активности спорящих или мысли доказуемые, аргументированные.
- в о - в т о р ы х , именно столкновение мнений в дискуссии порождает мышление, что, в свою очередь, ведет к рождению неординарных и разных, а потому спорных мыслей. Этот подход к пониманию причинно-следственных связей между дискуссией и мышлением выдвигался еще Л. С. Выготским.

Название метода «*мозговой атаки*» родилось в системе управления, а также в сфере научных исследований. Он особенно широко

применяется в экономической управленческой деятельности, менеджменте.

Суть метода заключается в поиске специалистами решения сложной проблемы посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий, а также спонтанно возникающих у присутствующих нужных и ненужных ассоциаций.

Метод «круглого стола» был заимствован педагогикой из области политики и науки. В обучении этот метод используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в различных научных аспектах с участием специалистов разного профиля и т. д.

Одним из сравнительно новых методов интерактивного обучения является *тренинг*. Наибольшее распространение получил *социально-психологический тренинг* — обучение с целью формирования компетентности, активности и направленности личности в общении с людьми и повышения уровня развития группы как социально-психологического объекта.

Рассмотренные выше активные методы обучения на практике достаточно редко реализуются в «чистом» виде. Каждый из них включает элементы другого.

Первоначально активные методы обучения использовались в школах, что затрудняло их внедрение в вузе, так как требовалась определенная адаптация к вузовскому дидактическому процессу. А. М. Матюшкин в своих работах обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, ввел понятие **диалогического проблемного обучения** как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках субъект-субъектных отношений.

Для профессиональной подготовки студентов в процесс обучения включаются учебные, *деловые игры* как часть определенной педагогической системы. Так, концепция знаково-контекстного обучения А. А. Вербицкого предполагает использование деловой игры как одного из методов современной профессиональной подготовки, в которой участники осуществляют квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе черты как учения, так и труда. Проигрывание с учащимися различных ситуаций (связанных с учебной деятельностью) способствует формированию у них определенных поведенческих стереотипов. Ролевые игры можно рассматривать как определенный вид деятельности, который помогает активизировать личность обучаемого.

Таким образом, активные методы обучения создают у учащихся предпосылку к самореализации, самоуправлению и самодисциплине. Дают возможность развивать поведенческие реакции, познавать собственное Я, находить нужное решение в нестандартной ситуации. Методы активного обучения формируют не только творческие способности и творческую личность, но и умение формулировать и высказывать свою точку зрения, активизируют мышление, тренируют память.

Список литературы

1. *Бадмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии. — М., 1999.
2. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д, 2000.
3. *Вербцкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — М., 2002.
5. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
6. *Матюшкин А. М.* Активные проблемы психологии высшей школы. — М., 1977.
7. *Матюшкин А. М.* Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. — М., 1980.
8. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.
9. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. — М., 1975.
10. Методическое пособие по интерактивным методам преподавания права в школе. / Под ред. С. И. Володина. — М., 2004.
11. *Мухина В. С., Соловьева А. А.* Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. — Ростов н/Д, 2004.
12. *Петровский А. В., Ярошевский М. В.* Психология. — М., 2000.
13. Психология и педагогика / Под ред. В. Н. Николаенко, Г. Н. Залесова, Т. В. Андрушина и др. — М., Новосибирск, 2000.
14. *Смолкин А. М.* Методы активного обучения. — М., 1991.
15. *Стефановская Т. А.* Технологии обучения педагогике в вузе. — М., 2000.
16. *Филатов О. И.* Информатизация современных технологий обучения в высшей школе. — Ростов н/Д, 1997.

Основные понятия

Метод обучения — это система последовательных взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования.

Активные методы обучения — это способы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но и сами учащиеся.

Глава 3. Педагог в процессе инновационного обучения

3.1. Педагогическая деятельность и ее структура

Педагогическая деятельность — это система взаимоотношений и взаимодействий учителя с учащимися в процессе передачи, понимания и усвоения знаний об окружающем мире, других людях и самом себе.

Содержание педагогической деятельности определяется: **социальными факторами** — местом и функциями учителя в обществе, требованиями общества к учителю; **социально-психологическими факторами** — социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

Предметом и продуктом педагогической деятельности является личность ученика, его гармоничное развитие.

По мнению Н. В. Кузьминой, профессионально-педагогическая деятельность обладает рядом отличительных особенностей.

В о - е р в ы х , это деятельность организованная:

- содержанием (определенные учебные планы, программы, учебники);
- временем (определенный срок обучения);
- составом учащихся (достаточно случайный подбор классов, групп).

В о - т о р ы х , объектом деятельности педагога является личность ученика, формирование которой происходит в процессе обучения.

В - т р е т ь и х , педагог не имеет возможности пользоваться в своей работе какой-либо измерительной аппаратурой для определения степени и характера умственного, нравственного, физического, эстетического и другого развития ученика, качества понимания, запоминания учебного материала, прочности усвоения нравственных норм и правил поведения.

Все эти факторы и определяют сложность изучения и неоднородность толкования специфики педагогической деятельности.

В психологии существует три подхода к анализу профессиональной деятельности педагога.

1. **Традиционный (классический) подход**, сложившийся еще в начале XX в. (качества личности — требования профессии). Этот подход развивали в своих теориях отечественные педагоги и психологи (А. И. Щербаков, Ф. Н. Гоноболин, С. Б. Елканов, Н. В. Кузьмина). Н. В. Кузьмина определяет **психологическую структуру деятельности** учителя как систему, взаимосвязь и последовательность его действий, направленных на достижение педагогических целей через решение длинного ряда педагогических задач (9).

В структуре педагогической деятельности автор выделяет пять компонентов.

Гностический — включает в себя умения, обеспечивающие изучение:

- содержания и способов воздействия на других людей;
- возрастных и индивидуально-типологических особенностей этих людей;
- особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Проектировочный — формирование системы целей и задач, планирование деятельности учащихся и собственной деятельности на длительный срок.

Конструктивный — формулирование тактических задач (выбор и композиция содержания информации, проектирование деятельности учащихся по ее усвоению, проектирование собственной деятельности).

Организаторский — умения в области оперативного решения задач (организация различных видов деятельности учащихся, организация собственной деятельности и поведения).

Коммуникативный — установление педагогически целесообразных взаимоотношений. Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода как одной из сторон коммуникативной деятельности человека также определяет успех его работы (9).

2. **Деятельностный подход** к изучению педагогической деятельности развивается на основе общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева. Так, Ю. П. Вавилов в структуре педагогической деятельности учителя выделяет следующие части:

- мотивационную (педагогические цели, задачи);
- исполнительскую (средства взаимодействия с учениками);
- контрольно-оценочную (3).

На аналогичные структурные компоненты указывает Э. Ф. Зеер:

- деятельность, направляемая глобальными целями и мотивами;
- педагогическое взаимодействие, направляемое тактическими и операциональными целями;
- анализ и оценка результативности педагогического взаимодействия в зависимости от условий его осуществления (6).

Ю. Н. Кулюткин предлагает следующую структуру педагогической деятельности:

- постановка цели;
- особенности руководства и организации учителем учебной деятельности учащихся:
 - включение ученика в активную и самостоятельную деятельность;
 - формирование мотивации обучения;
 - развитие познавательных интересов учащихся;
 - обучение учащихся приемам учебной работы (10);
- анализ результата эффективности деятельности учителя.

3. **Системный подход** опирается на работы, анализирующие педагогическую деятельность в понятиях этого направления (Б. А. Душков, Н. Ф. Неклюдова, Е. М. Иванова).

Так, Е. М. Иванова предлагает проводить анализ любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, на трех уровнях: нормативно-параметрическом, морфологическом и функциональном. На каждом уровне рассматриваются внешние (производственные) и внутренние (субъектные) составляющие профессиональной деятельности.

Несколько по-иному рассматривает структуру деятельности учителя Г. С. Сухобская.

- Педагогическая ситуация и педагогическая задача.
- Отношение «учитель — ученик».
- Практическое мышление учителя.
- Освоение педагогических функций в практической деятельности.
- Опыт индивидуальный и опыт социальный.
- Творчество учителя.

В работе В. А. Асташовой общая структура педагогической деятельности представлена в виде трех основных компонентов:

- 1) целеполагание;
- 2) выбор и применение средств и способов решения педагогических задач и достижения целей;
- 3) контроль, то есть самоанализ и самооценка деятельности с позиций соответствия достигнутого результата поставленным целям и задачам.

Первый компонент — педагогические *цели и задачи*, которые обуславливаются социально-культурными потребностями общества, зависящими в свою очередь от идеологии и уровня экономического развития государства, и корректируются с учетом возраста учащихся, специфики учебного предмета и т. д. Для того чтобы цели и задачи имели реальный характер и при воплощении приводили к адекватному результату, желательно их четкое осознание не только педагогом, но и учащимися.

Однако педагогические цели и задачи для учителя и учеников явления разного уровня и качества, так как функции их совместной деятельности в учебно-воспитательном процессе психологически различны: учителя обучают, развивают, воспитывают; школьники учатся, развиваются, воспитываются. Поскольку ведущая роль в учебном процессе принадлежит учителю, то цели и задачи, как правило, формулируются и предъявляются учителем с расчетом на то, чтобы учащиеся их приняли и стали активными соучастниками совместной деятельности по их достижению.

Второй компонент структуры педагогической деятельности — *выбор и применение средств и способов решения педагогических задач и достижения целей* — это выбор и применение средств и способов воздействия на учащихся. Он касается как *учебного материала* (фактического, понятийного, предметного, изобразительного, графического и т. д.), так и *действий, операций с ним*. В первом случае учитель проводит осмысление и структурирование учебного материала, используя имеющуюся у него информацию, намечает средства обучения, систематизирующие, поясняющие учебный материал не только словесно, но и наглядно. Во втором случае учитель отбирает способы (методы, приемы) осуществления своей деятельности. Но в обоих случаях этот выбор определяется, с одной стороны, потребностью достижения намеченного результата, с другой — необходимостью нравственно и физически оберегать ученика и содействовать его социальному и духовному

развитию. Это означает, что ученик должен быть поставлен в позицию активного субъекта, то есть активно включиться в моделирование и осуществление собственной деятельности ради саморазвития и самосовершенствования. Для этого в образовательный процесс следует включить прямые и косвенные способы педагогического воздействия, постановку проблем и использование информации, на основе которой ученик мог бы самостоятельно делать определенные выводы, стимулировать как индивидуальную, так и групповую деятельность учащихся и т. д. При этом учитель ориентируется на индивидуальные свойства и черты отдельного ученика, учитывает особенности межличностных отношений в классе, оснащенность и время протекания педагогического процесса.

И наконец, третий компонент педагогической деятельности — это *контроль, то есть самоанализ и самооценка деятельности с позиций соответствия достигнутого результата поставленным целям и задачам*. Названный компонент, психологически базирующийся на рефлексии (процессе познания и осознания собственных состояний и действий), представляет собой важнейший фактор целенаправленного совершенствования любой деятельности. В педагогической деятельности эту роль выполняет **педагогическая рефлексия**, которая обеспечивает учителю осознание и последующую коррекцию отдельных сторон деятельности. Осуществляя анализ своей деятельности, педагог устанавливает степень соответствия ее результатов целям и задачам, самокритично оценивает свою роль как организатора педагогического процесса. В результате такого анализа он выявляет конструктивные позиции, фиксирует ошибки и промахи в выборе средств и способов организации взаимодействия с учащимися (2).

Концепции деятельности учителя разрабатывались разными учеными, но наиболее оригинальная представлена в работах А. К. Марковой (12). В структуре труда учителя она выделяет следующие составляющие:

- 1) профессиональные психологические и педагогические знания;
- 2) профессиональные педагогические умения;
- 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя;
- 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

В рамках концепции А. К. Маркова выявляет и описывает десять групп педагогических умений.

Первая группа включает в себя ряд педагогических умений. Преподаватель должен уметь:

- увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач, при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного участника учебно-воспитательного процесса, изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;
- конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное решение в любой создавшейся ситуации, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения подобных задач.

Вторую группу педагогических умений составляют:

- работа с содержанием учебного материала;
- способность к педагогическому истолкованию информации;
- формирование у школьников учебных и социальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей;
- изучение состояния психических функций учащихся, учет учебных возможностей школьников, предвидение типичных затруднений учащихся;
- умение исходить из мотивации учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса;
- умение использовать сочетания форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя.

Третья группа педагогических умений относится к области психолого-педагогических знаний и их практического применения. Преподавателю следует:

- соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе;
- уметь планировать развитие своей педагогической деятельности.

Четвертая группа умений — это приемы, позволяющие поставить разнообразные коммуникативные задачи, из которых самые главные — создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений включает в себя приемы, способствующие достижению высокого уровня общения. К ним относятся:

- умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика;
- способность истолковывать и читать его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты);

- умение встать на точку зрения ученика и создать атмосферу доверия в общении с другим человеком (ученик должен ощущать себя уникальной, полноценной личностью);
- владение приемами риторики;
- использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими, преобладание демократического стиля в процессе преподавания, умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

Шестая группа умений. Это умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, то есть реализация и развитие педагогических способностей; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер; осознание собственных положительных возможностей и возможностей учащихся, способствующее упрочению своей позитивной Я-концепции.

Седьмая группа умений понимается как осознание перспективы собственного профессионального развития, определение индивидуального стиля, максимальное использование природных интеллектуальных данных.

Восьмая группа умений представляет собой:

- определение характеристик знаний, полученных учащимися в период учебного года;
- умение определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце года;
- умение выявить отдельные показатели обучаемости;
- умение стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений представляет собой:

- оценивание учителем воспитанности и воспитуемости школьников;
- умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников;
- способность учителя увидеть личность ученика в целом, взаимосвязь его мыслей и поступков, умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

Десятая группа умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью учителя оценить свой труд в целом. Речь идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами,

целями, способами, средствами, условиями, результатами. Педагогу необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своего профессионализма, результативности своей деятельности, от частного к целому.

Функциональную структуру деятельности педагога предложил А. И. Щербаков (5). Все основные функции педагогической деятельности разделил на две группы.

1. **Общетрудовые:**

- конструктивная — проектирование системы собственных действий;
- коммуникативная — установление и развитие контактов с коллегами;
- организаторская — организация собственной деятельности;
- исследовательская — пополнение собственных знаний.

Данные функции проявляются в любой деятельности и при любой профессии, поэтому они и называются общетрудовыми. Вместе они образуют систему действий и операций, направленных на создание оптимальных (материальных и дидактических) условий для творческого решения педагогических задач.

2. **Педагогические:**

- информационная — глубокие знания и умелое владение учебным материалом, применение на практике разнообразного методического инструментария, обеспечивающего оптимальную передачу знаний учащимся и прочное осмысленное усвоение их школьниками;
- мобилизационная — активизация познавательной деятельности учащихся, организация их самостоятельной, инициативной работы, поддержание и развитие интереса школьников к учебе;
- развивающая — учет индивидуально-психологических характеристик и возрастных особенностей учащихся и развитие их способностей, формирование личности школьника;
- ориентационная — формирование у учащихся социально одобряемых мотивов поведения, активной жизненной позиции.

Вместе они составляют систему органически связанных между собой педагогических действий и операций, направленных на решение конкретных задач обучения, развития и воспитания учащихся.

В рамках **инновационного подхода** к обучению В. Я. Ляудис рассматривает конструктивно-проектировочные компоненты педагогической деятельности (11). Это специально осваиваемая педагогом реальность организации образовательного процесса, которая имеет определенные уровни становления. Освоение конструктивно-проектировочной деятельности — процесс, развернутый во времени, который имеет свои этапы.

1. Предустановка — определяется актуализацией личностного опыта учащихся и опыта участия в учебно-воспитательной ситуации самим педагогом;
2. Предшкола — происходит освоение способов конструирования учебно-воспитательной ситуации; выделяются продуктивные задания; определяются формы взаимодействия для решения разных по когнитивной сложности, личностной и социокультурной значимости заданий; выделяются нравственные и коммуникативные позиции педагога при конструировании различных систем учебных задач и выборе форм контроля и оценивании процесса и результатов их решения обучаемыми; освоение отношений поддержки, солидарности, сотрудничества, взаимопомощи и т. д.;
3. Вероятностное проектирование модели учебно-воспитательной ситуации;
4. Опробование модели в реальных условиях образовательного процесса.

Перечисленные компоненты конструктивно-проектировочной деятельности направлены на подготовку сознания педагога и неосознаваемой сферы его психики к динамике актуализации и смены возможных позиций и намерений в процессе реально изменяющихся взаимодействий всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. *Аминов Н. А.* Диагностика педагогических способностей. — М.; Воронеж, 1997.
2. *Асташова Н. А.* Учитель: проблема выбора и формирования ценностей. — М.; Воронеж, 2000.
3. *Вавилов Ю. П.* Системный анализ профессиональной подготовки учителя начальных классов // Актуальные проблемы психолого-педагогической подготовки студентов: Сб. науч. тр. — Ярославль, 1990. — С. 36–45.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М., 1991.

5. Демидова И. Ф. Педагогическая психология. — Ростов н/Д, 2003.
6. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. — Свердловск, 1988.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — Ростов н/Д, 1997.
8. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. — М., 1981.
9. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л., 1970.
10. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. — М., 1985.
11. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
12. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М., 1993.
13. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М., 1998.
14. Реан А. И. Психология и педагогика. — М., 2002.
15. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. — М., 1999.
16. Якунин В. А. Педагогическая психология. — СПб., 1998.

Основные понятия

Контроль педагогической деятельности — это самоанализ и самооценка деятельности с позиций соответствия достигнутого результата поставленным целям и задачам.

Педагогическая деятельность — это система взаимоотношений и взаимодействий учителя с учащимися в процессе передачи, понимания и усвоения знаний об окружающем мире, других людях и самом себе.

3.2. Педагогическое общение и взаимодействие

Педагогическое общение — это компонент труда учителя, создающий атмосферу психологического развития личности учащегося, а также атмосферу усвоения знаний.

Проблема педагогического общения в отечественной психологии начала разрабатываться в работах Л. С. Выготского, который считал: учитель должен быть «организатором всей учебно-воспитательной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с каждым учеником» (1, с. 192).

Педагогическое общение как социально-психологический процесс направлено на познание личности как учителя, так и ученика, на обмен информацией между субъектами обучения, развитие эмпатии учащихся друг к другу и учителю, становление Я-концепции и т. д.

Основные **задачи педагогического общения** — взаимообмен информацией, взаимопонимание, умение смотреть на себя глазами партнера по общению, мобилизация резервов участников общения, выявление наиболее сильных и ярких качеств учеников и учителя, взаимодействие и организация совместной деятельности, взаимная удовлетворенность участников общения, совместное решение продуктивных и творческих задач.

Основная **функция** педагогического общения обеспечивает создание социально-психологических основ всестороннего целостного развития личности в учебной деятельности; создание диалектической системы противоречий, выступающих в качестве движущих сил развития личности; создание психологической ситуации, способствующей и вызывающей самораскрытие и саморазвитие (самообразование и самовоспитание) личности; преодоление социально психологических факторов, сдерживающих развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность и т. п.).

Таким образом, педагогическое общение направлено не только на организацию условий усвоения знаний, но и на развитие личности учащегося в процессе обучения.

Педагогическое общение, как было отмечено В. А. Кан-Каликом (3), имеет достаточно сложную структуру и состоит из нескольких этапов: прогностического, «коммуникативной атаки», управления общением, анализа общения.

Прогностический этап требует знания особенностей аудитории: характера познавательной деятельности, вероятностных затруднений, динамики работы. Учебный материал должен быть мысленно представлен учителем в ситуации предстоящего взаимодействия и продуман не только от лица учителя, но и от лица школьников по возможности в разных вариантах.

Этап, называемый **«коммуникативной атакой»**, направляет учителя на быстрое включение класса в работу. А для этого учителю нужно владеть приемами самопрезентации и динамического воздействия.

На этапе **управления общением** необходимо умение поддерживать инициативу школьников, организовывать диалогическое общение, корректировать свой замысел с поправкой на реальные условия.

Этап **анализа общения** направлен на соотнесение цели, средств и результата.

Традиционно в педагогической психологии выделяют следующие **стили общения учителя с учащимися**.

1. **Авторитарный стиль** («разящие стрелы»). Учитель единолично определяет направление деятельности группы, указывает, кто с кем должен сидеть, работать, пресекает всякую инициативу учащихся, они живут в мире догадок. Основные формы взаимодействия: приказ, указание, инструкция, выговор. Даже редкая благодарность звучит как команда, а то и как оскорбление: «Ты хорошо сегодня ответил. Не ожидал от тебя такого». Обнаружив ошибку, такой учитель высмеивает виновного, чаще всего не объясняя, как ее можно исправить. В его отсутствие работа замедляется, а то и вовсе прекращается. Учитель лаконичен, у него преобладает начальственный тон, нетерпение к возражениям.

Авторитарный стиль связан с недостаточной зрелостью педагога, его нравственной невоспитанностью, обуславливается низким уровнем культуры педагога, пренебрежением индивидуальными особенностями детей, игнорированием принципа самостоятельности организации детской жизни.

2. **Демократичный стиль** («возвращающийся бумеранг»). Проявляется в опоре руководителя на мнение коллектива. Учитель старается донести цель деятельности до сознания каждого, подключает всех к активному участию в обсуждении хода работы, видит свою задачу не только в контроле и координации, но и в воспитании. Каждый ученик поощряется, у него появляется уверенность в себе, развивается самоуправление. Демократичный учитель старается наиболее оптимально распределить нагрузки, учитывая индивидуальные склонности и способности каждого, поощряет активность, развивает инициативу. Основные способы общения у такого учителя — просьба, совет, информация.
3. **Либеральный стиль** («плывущий плот»). Учитель старается не вмешиваться в жизнь коллектива, не проявляет активности, вопросы рассматривает формально, легко подчиняется другим, подчас противоречивым влияниям. Фактически самоустранивается от ответственности за происходящее.

В. А. Кан-Калик (3) выделял следующие стили общения:

- 1) общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;

- 2) общение на основе дружеского расположения;
- 3) общение-дистанция;
- 4) общение-устрашение;
- 5) общение-заигрывание.

В *общении на основе увлеченности совместной творческой деятельностью* лежит устойчиво-положительное отношение педагога к детям и делу, стремление совместно (а значит, и демократично) решать вопросы организации деятельности. Увлеченность совместным творческим поиском — наиболее продуктивный для всех участников педагогического процесса стиль общения. Как свидетельствует опыт, вся система отношений с детьми у мастеров педагогического труда строится именно на этой основе.

Общение на основе дружеского расположения тесно связано с первым, по сути это одно из условий становления стиля общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Отдельные педагоги неверно интерпретируют эту категорию процесса общения и превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, которые отрицательно сказываются на всем ходе учебно-воспитательного процесса.

Культивируя в своей деятельности дружеское расположение к детям, следует перспективой развития стиля общения иметь творческий союз на основе увлечения делом. Идти с детьми к предмету — один из принципов педагогики сотрудничества.

К сожалению, довольно распространенным является *общение-дистанция*. Суть его в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся постоянно в качестве важного ограничителя фигурирует дистанция: «Вы не знаете — я знаю»; «Слушайте меня — я старше, имею опыт, наши позиции несравнимы». У такого педагога в целом может быть положительное отношение к детям, но организация деятельности ближе к авторитарному стилю, что снижает общий творческий уровень совместной работы с учащимися. В конечном итоге, несмотря на кажущийся внешний порядок, этот стиль общения ведет к педагогическим неудачам.

Общение-устрашение сочетает в себе авторитарность учителя с его отрицательным отношением к учащимся и проявляется в способах организации деятельности. К типичным формам проявления общения-устрашения можно отнести такие высказывания, как: «Слушайте внимательно, а то вызову и двойку поставлю», «Вы у меня узнаете, я вам задам» и т. д.

Такой стиль обычно создает на уроке атмосферу нервозности, эмоционального неблагополучия, тормозит творческую деятельность, так как ориентирует не на программу действий, а на ее ограничения и запреты.

Проявлением либерализма, нетребовательности при возможном положительном отношении к детям является *общение-заигрывание*. Оно вызвано стремлением завоевать ложный, дешевый авторитет. Причиной проявления этого стиля является, с одной стороны, стремление быстро установить контакт, желание понравиться классу, а с другой — отсутствие навыков профессиональной деятельности.

Несмотря на большой интерес исследователей к педагогическому общению, как отмечает В. Я. Ляудис (4), наименее разработанными остаются категории *взаимодействия* и *совместной деятельности* педагога и учеников.

Изучая **учебное взаимодействие** в рамках анализа структуры индивидуальной деятельности, В. Я. Ляудис выделяет его цель, предмет, продукт, средства, способы (операции).

Целью совместной учебной деятельности преподавателя и учащихся является построение механизма саморегуляции учения, осваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействия и позиций личности в них.

Предметом являются далеко не сразу обобщаемые и осознаваемые способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения.

Продуктом является актуализация новых смыслов учения и выдвижение учащимися новых целей учения, а также целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и регуляцией личностных позиций в партнерстве.

Средством достижения целей совместной деятельности выступают: система совместно решаемых продуктивных и творческих задач и система форм взаимодействия как преподавателя и учащихся, так и учащихся друг с другом (4).

Эти формы взаимодействия разворачиваются в определенной последовательности: от максимальной помощи преподавателя в решении продуктивных и творческих учебных задач к последовательному нарастанию собственной активности учащихся вплоть до полностью саморегулируемых и самоорганизуемых предметных и учебных действий, взаимодействий и появления позиции партнерства в отношениях с преподавателем и друг с другом.

Способы (операции) совместной деятельности представлены *циклами взаимодействия*, которые по аналогии с циклами общения можно рассматривать как элементарные единицы совместной деятельности. Цикл взаимодействия включает обмен актами типа: преподаватель начинает действие — ученики (студенты) продолжают его или заканчивают. Преподаватель предлагает тему учебного задания — ученики (студенты) дают варианты его решения и т. д. Циклы взаимодействия многообразны по своим функциям, соответствующим функциональной структуре деятельности (мотивы, цели, ориентировка, контроль, исполнение, оценка). В этой связи различаются смыслообразующие и целеполагающие, ориентирующие и планирующие, контрольные и оценочные циклы и т. д.

Взаимодействия в системе «преподаватель — ученик» обеспечивают преемственность форм учебных взаимодействий между самими учащимися и создают основу для развития многообразия этих форм. Личностные позиции, возникающие в процессе учебных взаимодействий, оказывают прямое влияние на внутренний мир как учителя, так и учащихся.

Взаимодействие учителя и учеников может протекать на разных уровнях — *профессиональном и личностном*. Оно может быть *положительным*, если способствуют развитию личности, и *отрицательным*, если не стимулирует интеллектуального и духовного становления ученика. Отношения «учитель — ученик» могут носить *ситуативный характер*, то есть возникать от случая к случаю, а могут быть *стабильными и устойчивыми*. Педагогический контакт учителя и учащихся может быть *содержательным и формальным*. Содержательным он является в том случае, если у учащихся возникает потребность в достижении выдвинутой учителем цели.

Отношения «учитель — ученик» могут иметь различные модификации, но в основном они осуществляются в рамках **двух парадигм обучения**: авторитарной (технократической) и личностно-развивающей (гуманистической). В **авторитарной системе** обучения и воспитания доминирует цель (результат) деятельности, а не личность ученика. Поэтому отношения между учителем и учащимися являются строго субординационными (однаправленными): в их основе лежит принуждение. Суть поведения учителя в этом случае связана с действиями приказа, подчинения, подавления, которые реализуются с помощью таких неконструктивных средств воздействия, как запреты и наказания.

В **личностно-развивающей** системе обучения, где приоритетом является личность ученика, демократический характер отношений

порождает атмосферу искренности, сочувствия, поддержки. При этом он имеет двустороннюю направленность и распространяется на личность и ученика, и учителя, которые выполняют совместную учебную деятельность.

Совместной учебной деятельностью называют акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учащимися, между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности (4).

Эти акты связаны как с содержанием так или иначе *структурированной* деятельности, так и с процедурами взаимодействия между участниками обучения. Акты обмена действиями перестраиваются и изменяются в объективной логике становления *внутренних регуляторов* осваиваемой деятельности и направлены на построение механизмов самоуправления способами предметной деятельности, личностными позициями и нормами общения и взаимодействия между участниками процесса обучения. Безусловный базис совместной деятельности — ее ценностные основания: смыслы и реализующие их цели, которые формируют *единое смысловое поле совместного учения* (4).

Совместная деятельность учителя и учащихся выступает в качестве необходимой стороны организации учебной ситуации совместной продуктивной деятельности (СПД). Общей особенностью совместной учебной деятельности является преобразование, перестройка позиций личности как в отношении к усвоенному содержанию, так и к собственным взаимодействиям, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самих способов взаимодействия и отношений между участниками обучения. Изменение позиций личности опосредствует переход учащихся на новый уровень усвоения деятельности и к новым формам взаимодействия с преподавателем и другими учениками.

Решающую роль в становлении и развитии педагогического общения играют личность, профессионализм и мастерство учителя. Одним из аспектов педагогического мастерства, его профессиональным качеством является педагогический такт.

Педагогический такт — это мера педагогически целесообразного воздействия учителя на учащихся, умение устанавливать продуктивный стиль общения.

Педагогический такт отличается от общего понятия такта тем, что обозначает не только свойства личности учителя (уважение, любовь

к детям, вежливость), но и умение выбрать правильный подход к учащимся, то есть это воспитывающее, действенное средство влияния на детей. Он проявляется в уравновешенности поведения учителя (выдержка, самообладание в сочетании с непосредственностью в общении). Педагогический такт приобретается вместе с мастерством и является результатом духовной зрелости учителя, большой работы над собой по приобретению специальных знаний и выработке умений общения с детьми. Прежде всего — это знание психологии возраста и индивидуальных особенностей современных детей. Не менее важны и знания основ морали, умение видеть нравственный смысл в поступках.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 1.
2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — Ростов н/Д, 1997.
3. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.
4. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
5. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989.
6. *Пономарев Я. А.* Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблема общения в психологии. — М., 1982.
7. *Сарычев С. В., Логвинов И. Н.* Педагогическая психология. — СПб., 2006.
8. *Страхов И. В.* Психологические основы педагогического такта. — Саратов, 1972.

Основные понятия

Педагогическое общение — это компонент труда учителя, создающий атмосферу психологического развития личности учащегося, а также атмосферу усвоения знаний.

Педагогический такт — это мера педагогически целесообразного воздействия учителя на учащихся, умение устанавливать продуктивный стиль общения.

Совместная учебная деятельность — это акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности.

3.3. Функции учителя в инновационном обучении

В процессе своей профессиональной деятельности учитель выполняет ряд педагогических функций, способствующих целенаправленному обучению и воспитанию учащихся.

Педагогическая функция — предписанное педагогу направление применения профессиональных знаний и умений.

Педагогические функции, выполняемые учителем на **подготовительном этапе** при проектировании учебно-воспитательной деятельности, — *диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование*.

Диагностическая функция учителя направлена на выявление актуальных знаний учащихся, их подготовленности, возможностей, воспитанности, развития. **Функция прогнозирования** выражается в умении учителя предвидеть результаты своей деятельности в имеющихся конкретных условиях и исходя из этого определить стратегию деятельности, оценить возможности получения педагогического продукта. **Проективная функция** учителя заключается в конструировании модели предстоящей деятельности, выборе способов и средств, позволяющих в заданных условиях и в установленное время достичь цели, выделении конкретных этапов достижения цели, формировании для каждого из них задач, определении видов и форм оценки полученных результатов и т. п.

На **этапе реализации** педагогических намерений учитель выполняет *организационную, информационную, контрольную, оценочную и корректирующую функции*. **Организационная функция** учителя связана в основном с вовлечением учащихся в намеченную работу, сотрудничеством с ними в достижении намеченной образовательной цели. Сущность **информационной функции** заключается в передаче учителем информации, необходимой для обучаемых. **Контрольная, оценочная и коррекционная функции** необходимы для создания действенных стимулов, благодаря которым идет процесс усвоения знаний. При контроле и оценке качества протекания процесса усвоения знаний и развития личности проявляются достижения учащихся и становятся понятными причины неудач, недоработок учителя. Коррекционная функция позволяет скорректировать протекание учебного процесса.

На **завершающем этапе** любого из педагогических намерений учитель выполняет **аналитическую функцию**, главным содержанием которой является анализ результатов воспитательно-образовательной деятельности.

Многообразие функций, выполняемых учителем, привносит в его труд компоненты многих специальностей — от актера, режиссера и менеджера до аналитика, исследователя и селекционера.

Н. А. Аминовым было установлено, что на функции учителя влияет смена настроений в обществе относительно образования, что обусловлено экономическим уровнем, политической стабильностью. Когда в обществе преобладают тенденции экономического расцвета и политической стабильности, тогда складывается оптимистическое отношение к образованию. На этой стадии образование считается полезным, и на учителей смотрят как на добровольных распространителей культуры. В такой период профессия воспринимается как нужная, и компетентность учителей не ставится под сомнение. На данной стадии возникает тенденция к расширению функций учителя, например, помимо ответственности за развитие учебно-познавательных способностей детей, на него может быть возложена задача социального и экономического воспитания.

Стадия разочарования обусловлена кризисным состоянием общества, наступает, когда общество переживает экономический спад, кризис власти. Тогда складывается мнение, что система образования не справляется со своей задачей, не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. В этот период профессия учителя в целом воспринимается негативно, и мастерство учителя ставится под сомнение. На этой стадии возникает тенденция к сужению функций учителя (например, усиление ответственности за формирование основных навыков чтения, письма и счета и введение строгого контроля за результатами обучения). Кроме того, могут утвердиться более догматический стиль преподавания, поощрение наказания и ужесточение дисциплины.

Разрабатывая основы перехода к инновационному обучению, В. Я. Ляудис (4, 5, 6) выделила и описала ролевые позиции преподавателя. При **традиционном обучении** у преподавателя преобладает предметно-ориентированная позиция, а следовательно, и *информационно-контролирующая функция*. При **инновационном обучении** учитель занимает лично-ориентированную позицию. У него преобладает *организационная и стимулирующая функции*.

В русле инновационного подхода к обучению автором были выявлены разнообразные функции учителя, реализующие гуманистическую позицию в учебно-воспитательном процессе: фасилитатор, помощник, советчик, инструктор, образец, наблюдатель, партнер (7).

- **Учитель-инструктор** дает установку для выполнения задания, все исчерпывающие объяснения и инструкции.

- **Учитель-советник** в процессе выполнения задания, если возникают сложные или неоднозначные ситуации, переводит их в учебные задачи, а не принимает решения и не дает готовых ответов.
- **Учитель-образец** является образцом подражания для своих учеников, а в процессе проведения занятий задает эмоциональный тон всему уроку, показывает образцы поведения, ответов и выполнения задания, но не является «подсказчиком».
- **Учитель-помощник** способствует развитию самостоятельности учащихся в принятии учебных задач и их реализации, обладает педагогическим тактом, наблюдательностью и рефлексией.
- **Учитель-фасилитатор** способствует развитию понимания учеником себя самого, дает ему почувствовать себя увереннее, безопаснее, поднимает его самооценку.
- **Учитель-партнер** предполагает понимание личностного смысла высказываний и поведения ученика, способствует созданию единого смыслового поля.

В качестве ведущих при инновационном обучении выступают функции фасилитатора и партнера.

Каждая из этих функций повторяется при становлении любого новообразования ребенка: будь то умственное, интеллектуальное новообразование, или слушание и понимание сверстников, или обращенность к собственной соматической или внутренней жизни.

Таким образом, в ходе выполнения вышеназванных функций происходит взаимообогащение сознания главных субъектов учебного процесса — учителя и ученика.

Введение ребенка в понимание смыслового содержания учебных дисциплин и решение продуктивных и творческих задач одновременно с конструированием социальных взаимоотношений предполагает овладение учителем указанными функциями.

Решение этих сложных задач, предполагающих одновременную организацию и предметного содержания деятельности, и многообразных форм социальных связей, может быть достигнуто лишь при высоком уровне самопознания учителем собственной личности.

В рамках проведения экспериментальных исследований по становлению самопознания младших школьников в процессе обучения одновременно с проведением занятий для учеников автором была начата реализация программы «Я тебя понимаю», направленная на подготовку учителя, работающего в условиях традиционной школы, к развитию

самопознания младших школьников. С первых занятий было установлено, что без специальной предварительной подготовки учителя для смены позиций в отношении личности ребенка и освоения способов диалогизации совместных, разделенных с детьми практических действий, учитель не готов принять и выполнить намеченную программу.

В процессе исследовательских поисков мы пришли к убеждению в необходимости изменения стратегии подготовки учителя по развитию самопознания учеников. Учителя были непосредственно включены в практику взаимодействия и общения с детьми, которая была организована психологом-экспериментатором в соответствии с экспериментальной программой для учащихся начальной школы.

Учителя в этой ситуации вступали в разнообразные формы практических взаимодействий с ребенком в соответствии с учебными ситуациями, зачастую не осознавая, что они вовлечены в этот процесс самой ситуацией и детьми. Таким образом, экспериментально созданные учебные взаимодействия служили им внешней опорой для освоения новых и непривычных для них позиций и функций взаимодействия, которые помогали новому принятию личности ребенка как равноправного субъекта взаимоотношений.

При решении детьми различных учебных и жизненных ситуаций учитель поочередно принимал на себя следующие функции: инструктора, дающего установку на выполнение задания и исчерпывающие объяснения; советника, который, если возникают сложные или неоднозначные ситуации, переводит их в учебные задачи; образца, который в начальной школе действительно является образцом для подражания, а в процессе проведения занятий задает эмоциональный тон всему уроку, показывает образцы поведения, отношений, выбора и принятия решений при выполнении заданий, но не является при этом «подсказчиком». Выполняя вышеперечисленные функции, учитель осваивал и новые: наблюдателя, для которого очень важна педагогическая наблюдательность и рефлексия; фасилитатора, основная задача которого состоит в том, чтобы способствовать формированию представления ребенка о самом себе, дать ему почувствовать себя увереннее, повысить его самооценку; партнера, понимающего личностный смысл высказываний и поведения ребенка и поэтому готового к принятию его инициатив и организации помощи в их выполнении на основе взаимоконтроля и взаимопомощи в детском сообществе.

Таким образом, при выполнении вышеперечисленных функций строилось взаимодействие и взаимообогащение сознания главных субъектов учебного процесса — учителя и ученика.

Практическое освоение педагогом новых личностных позиций по отношению к детям, а также выполнение функций (фасилитатор, советник, инструктор, образец, наблюдатель, партнер), открывающих для него новые пути взаимоотношения с детьми, повысили не только готовность к принятию экспериментальной программы, но и послужили образцом

для развития собственного творчества в поисках путей взаимодействия и сотрудничества. Так, педагоги отказались от традиционных в ситуациях обучения, привычных для форм внешнего контроля и подошли к более высокому уровню доверия и принятия взаимоконтроля и самооценок у детей, что способствовало более активному становлению их самосознания и самопонимания (7).

Список литературы

1. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей. — М.; Воронеж, 1997.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1980.
3. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 1.
4. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука. — М., 1992.
5. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
6. Ляудис В. Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997. — № 3.
7. Сорокоумова Е. А. Изменение функций учителя в процессе формирования экологических знаний учащихся // Экологическое образование. 2004. — № 1. — С. 49–51.
8. Сорокоумова Е. А., Бобро Т. П. Изменение ценностных ориентаций педагогов как фактор реализации гуманистической модели обучения / Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества в европейской интеграции. — Брест, 2006. — С. 56–59.
9. Сорокоумова Е. А., Бобро Т. П. Ценностно-смысловой аспект педагога-стажиста в образовательном пространстве // Наука и школа. 2006. — № 1. — С. 43–46.

Основные понятия

Педагогическая функция — предписанное педагогу направление применения профессиональных знаний и умений.

3.4. Педагогическая оценка в инновационном обучении

В педагогической и психологической теории и практике используются такие понятия, как **оценка**, **отметка** и **балл**. Оценка включает в себя квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого

лица, а также количественную и качественную оценку его действий или результатов деятельности. Такими являются, например, *школьные отметки*. Они характеризуют в баллах абсолютные и относительные успехи ученика; абсолютные в том смысле, что сама по себе отметка свидетельствует о качестве знаний или поведения школьника, а относительные потому, что, пользуясь отметками, можно сравнивать их у разных детей.

Разграничение данных понятий важно для более глубокого понимания психолого-педагогических и воспитательных аспектов оценочной деятельности.

Оценка — это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком.

От оценки зависит вся ориентировочная и вообще любая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели.

Оценка — одно из действенных средств, находящихся в распоряжении учителя, стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. Именно под влиянием объективного оценивания у школьников создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, разнообразие ее функций требует поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны учебной деятельности школьников и обеспечивали их влияние.

С этой точки зрения действующая система оценивания знаний, умений требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности.

Отметка — результат процесса оценивания деятельности или действия оценивания их условно-формальным отражением.

Балл — количественное выражение результата оценивания.

Отождествление оценки и отметки с психологической точки зрения будет равносильно отождествлению процесса решения задачи его результату. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Но кроме того, отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка является поощрением, а плохая — наказанием.

В истории русского просвещения наиболее древней является система словесных оценок. В списке студентов Киевской духовной академии (1737 г.) первая группа отзывов обозначает очень хорошие успехи: «уче-

ния изрядного, надежного, доброго, честного, хорошего, похвального». Вторая группа обозначает успехи средние: «учения посредственного, мерного, нехудого». Третья группа отметок характеризует успехи ниже среднего: «учения слабого, подлого, прехудого, безнадежного, “ленивого”».

Подобная же словесная система оценки существовала в начале XIX в. во многих учебных заведениях страны. Так, в Казанском университете успехи студентов обозначались словесно: превосходен, отличен, успева-ет хорошо, не худ, мало старается, очень слаб. Как видно, по сути, это не столько отметки, сколько оценки, так как они насыщены эмоциональной окраской, фиксируют отношение ученика к учебе, а не уровень овладения им учебным материалом, а тем более соответствия данному уровня желательному.

Постепенно оценка становится однообразней и короче. Она все чаще заменяется цифровой системой. Русская школа пережила 3, 5, 8, 10, 12-балльные системы оценки знаний. Из них прижилась 5-балльная, которая и была в 1837 г. официально установлена Министерством народного просвещения: 1 — слабые успехи; 2 — посредственные; 3 — достаточные; 4 — хорошие; 5 — отличные.

На протяжении всего последующего времени шли острые дискуссии вокруг балльной системы. Немногие сторонники отмечали, что баллы позволяют учителю быстро и легко оценить познания учеников, дают возможность следить за их успехами, это простая и удобная форма извещения родителей об успехах их детей, на основании баллов начальство может судить об успешности учеников у того или иного учителя.

Намного больше было ярых противников балльной системы. Против нее выступали все известные педагоги-гуманисты. Кредо же было выражено С. Миропольским: «Смерть баллам грозит неизбежно; не нынче, завтра, но дни их сочтены». Обращалось внимание на то, что отметки зачастую субъективны, их выставляют не за знания, а за поведение, погоня за отметками негативно сказывается на нравственном и физическом здоровье учащихся и даже приводит к самоубийствам гимназистов. В противовес предлагалось заменить баллы отзывами преподавателей за каждую четверть или год, ввести зачетную систему «уд. — неуд.» и т. д. Осуществлялись и первые интересные эксперименты по безотметочному обучению, например в гимназии, руководимой известным грузинским педагогом и психологом Д. Н. Узнадзе. Вместе с тем правомерно обращалось внимание на то, что корень проблемы — не в баллах, а в целом в бессердечной системе обучения, жестокости учителя-формалиста.

Итак, балльной системе уже в начале XX в. было вынесено много обвинений и суровых приговоров. Это привело к тому, что в проекте реформы средней школы, предложенной министром народного просвещения П. Н. Игнатьевым в 1916 г., предусматривалось заменить цифровые баллы «возможно частыми осведомлениями родителей о случаях неуспеваемости их детей». Также признавалось педагогически целесообразным отменить переводные и выпускные экзамены, награды и медали.

Хотя в тех сложных условиях предреволюционной России данное положение и не было осуществлено, оно было реализовано уже в мае 1918 г. Народный комиссариат просвещения постановлением «Об отмене отметок», подписанным А. В. Луначарским, запретил «применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся во всех без исключения случаях школьной практики». Перевод из класса в класс и выпускное свидетельство производились на основании «успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы».

На протяжении 20-х гг. прошлого века в советской школе вместо отметок засчитывались развернутые характеристики учителей, а также продемонстрированные учениками достижения в творчестве, общественно полезной деятельности. Это органично соответствовало букве и духу Единой трудовой школы, где акцент делался на стимулирование различных видов активности школьников, их самостоятельной деятельности. Применялись такие методические системы, как Дальтон-план и метод проектов. Впрочем, в массовой практике учителя тайком все равно ставили отметки, так как без них было трудно управлять реальным учебным процессом.

В сентябре 1935 г. совместным постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) была восстановлена дифференцированная 5-балльная система оценки знаний. Сначала в виде словесной отметки («отлично», «хорошо», «посредственно», «плохо», «очень плохо»), а с января 1944 г. постановлением СНК РСФСР в форме цифр. Указывалось, что это осуществляется «в целях более четкой и точной оценки успеваемости и поведения учащихся, повышения требовательности к качеству знаний».

Данная шкала отметок органично вписывалась в установленный в результате реформ 30–40-х гг. в СССР тип школы, который условно называют «сталинской гимназией»: с раздельным обучением, отсутствием трудовой подготовки, преимущественно вербальным характером обучения, жесткой дисциплиной. Однако по-прежнему налицо было смешение оценки и отметки знаний. Эти понятия трактовались как синонимы, что и порождало серьезные противоречия в образовательной деятельности.

С конца 50-х — начала 60-х гг. в условиях определенной трансформации и гуманизации образовательной системы нашей страны, с одной стороны, усилилась критика сложившейся практики оценивания школьников, прежде всего, за ее авторитарный характер, а с другой — начали осуществляться продуктивные поиски в направлении совершенствования балльной системы.

В 60–90-е гг. XX в. сложились три основных подхода к модернизации и гуманизации балльной отметки, используемой в большей или меньшей степени в рамках традиционной классно-урочной системы.

Прежде всего, это творческие поиски липецких педагогов в начале 1960-х гг., получившие оформление в понятии «поурочный балл». Пред-

лагалось оценивать в совокупности все виды активности ученика на уроке, предоставить ему возможность для исправления первоначального, возможно, неудачного ответа. Подобный подход, несомненно, играл стимулирующе-мотивационную роль, усиливал познавательный интерес школьников и существенно нивелировал негативные стороны отметки. Не удивительно, что «поурочный балл» был положительно принят учительством, с успехом очень широко применялся, а в 1962–1963 гг. даже обязательно и повсеместно.

Модификацией поурочного балла явился его пролонгированный вариант, когда за отдельные небольшие ответы, дополнения, частные работы, каждая из которых не «тянула» на пятерку, выставлялось определенное количество плюсов (как правило, от одного до трех). В результате включался механизм своеобразного накопления, когда на протяжении недели — двух учащихся при известном рвении мог оформить свои плюсы в полноценную пятерку.

Такой прием эффективно стимулировал учащихся, особенно в 8 (9) классе, когда их активность на уроке обычно достигала низшей точки.

Как видно, эти и подобные приемы не выходили за рамки 5-балльной шкалы и поэтому соответствовали традиционной системе.

Педагогическая оценка бывает нескольких **видов**, которые можно разделить на классы: предметные и персональные, материальные и моральные, результативные и процессуальные, количественные и качественные.

Предметные оценки касаются того, что делает или уже сделал ребенок, но не его личности. В данном случае педагогической оценке подлежат содержание, предмет, процесс и результаты деятельности, но не сам субъект. *Персональные* педагогические оценки, напротив, относятся к субъекту деятельности, а не к ее атрибутам, отмечают индивидуальные качества человека, проявляющиеся в деятельности, его старание, умения, прилежание. В случае предметных оценок ребенок стимулируется к совершенствованию умения и к личностному росту через оценку того, что он делает, а в случае субъективных — через оценивание того, как он это делает и какие свойства при этом проявляет.

Материальные педагогические оценки включают разные способы материального стимулирования детей за успехи в учебной и воспитательной работе. В качестве материальных стимулов могут «выступать» деньги, привлекательные для ребенка вещи и многое другое, что служит или может выступать в качестве средства удовлетворения материальных потребностей детей. *Моральная* педагогическая оценка содержит в себе похвалу или порицание, характеризующие действия ребенка

с точки зрения их соответствия принятым нормам морали. *Результативные* педагогические оценки относятся к конечному результату деятельности, акцентируют внимание в основном на нем, не принимая в расчет или пренебрегая другими атрибутами деятельности. В этом случае оценивается то, что получилось в конечном счете, а не то, каким образом это было достигнуто. *Процессуальные* педагогические оценки, напротив, относятся к процессу, а не к конечному результату деятельности. Здесь обращается внимание на то, как был достигнут полученный итог, что лежало в основе побуждения, направленного на достижение соответствующего результата. *Количественные* педагогические оценки соотносятся с объемом выполненной работы, например с числом решенных задач, сделанных упражнений. *Качественные* педагогические оценки касаются качества выполненной работы, точности, аккуратности, тщательности и других аналогичных показателей ее совершенства.

Согласно Б. Г. Ананьеву (3), педагогическая оценка выполняет две функции: *ориентирующую* и *стимулирующую*. Первая функция позволяет ученику оценить его результат и уровень собственных достижений. Вторая функция связана с побудительным воздействием на аффективно-волевую сферу личности школьника в уровне его притязаний, области его мотивации, поведения. Под влиянием этих сдвигов ускоряются или замедляются темпы психологического развития. Стимулирующая функция педагогической оценки имеет высокий воспитательный и образовательный потенциал.

Итак, отметка как значимый психологический фактор выполняет в школьной системе несколько функций как явных, так и неосознаваемых:

1. *Информационная*, или формальная, которая свидетельствует о качестве усвоения знаний учащимися; качестве предъявления усвоенного материала, то есть о том, как ученик выстроил, оформил свой ответ; способностях ученика.
2. *Стимулирующая*, которая основывается на следующих моментах: иногда желание ученика иметь или не иметь ту или иную отметку побуждает его к дополнительным усилиям. Часто сами учителя вкладывают стимулирующий смысл в оценку, например авансируя завышенную отметку неуверенному, но старательному ученику и сознательно занижая ее для целеустремленных и способных учеников.
3. *Отражающая* личное отношение. Это, как правило, установочное восприятие педагогом ученика (так называемое «предвзятое

отношение»). Б. Г. Ананьев утверждал, что «после того, когда отметки уже есть, они становятся точкой зрения педагога» и влияют на его отношение к ученику.

4. *Регулирующая* поведение, межличностные отношения между учащимися, особенно в начальном звене школы. Так как в школьной жизни доминирует учебная деятельность, то успехи или неудачи в ней определяют характер отношений друг к другу: неуспешные ученики постепенно становятся «аутсайдерами», что провоцирует их привлекать к себе внимание дисциплинарными нарушениями.
5. *Характерообразующая*. Преобладающие отметки, особенно по любимым предметам, влияют на Я-концепцию (например, в случае неудовлетворенности отметкой формируется комплекс неполноценности, даже если по другим предметам — отличные результаты, под влиянием аффективной логики (Я неуспешен, следовательно, Я — плохой); в случае, наоборот, удовлетворенностью отметкой по любимому предмету неуспех от остальных игнорируется (Я в этом самый успешный, следовательно, я — хороший!)).

В 1990-е гг. в различных учебных заведениях стали в опытно-экспериментальном ключе апробироваться новые подходы к оцениванию познавательной деятельности школьников. Они заключались в переходе от пятибалльной на многобалльную систему (от 100 до 1000), известную как модульно-рейтинговую.

Смысл ее заключался в том, что каждое задание в зависимости от сложности, нестандартности, креативности оценивалось по определенной, пропорционально увеличивающейся шкале. При этом ученик мог выбрать задание в соответствии с самооценкой, уровнем притязаний и амбиций.

Использовались и различные методики оценивания познавательной деятельности школьников по конечным результатам. Одной из таких форм является сдача старшеклассниками в конце полугодия всего освоенного материала в ходе зачетной недели и соответственно получение зачета или незачета. Преимущество данного подхода в его аналогичности вузовской системе обучения, в которую предстоит перейти большинству старшеклассников. Однако на практике наблюдались и характерные для такой системы оценивания недостатки — ученики по-студенчески «откладывали все на потом» и тщетно пытались в течение зачетной недели овладеть непосильным для них объемом материала.

В конце 1990-х гг. стали применяться подходы к оцениванию знаний, распространенные в США. Такая система получила название учебное *портфолио*. Суть ее заключается в том, что организуется накопление,

отбор и анализ образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности ученика, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от учителей, одноклассников, родителей, общестественности и др.). На основе этого проводится всесторонняя количественная и качественная оценка уровня обученности данного ученика и дальнейшая коррекция процесса обучения.

Инновационное обучение ориентирует систему оценок на процесс учебной деятельности, а не на продукт обучения, как в традиционной системе оценивания учебной деятельности.

Педагогическая оценка, ее выбор и эффективность зависят от возраста ребенка. Индивидуальные особенности детей определяют их восприимчивость к различным стимулам, а также мотивацию учебно-познавательной и личностно-развивающей деятельности.

Основные тенденции возрастного изменения педагогической оценки заключаются в следующем: в о - п е р в ы х , с возрастом растет понимание необходимости приобретения новых знаний, умений и навыков; в о - в т о р ы х , в детстве из года в год увеличивается значимость обладания определенными качествами личности; в - т р е т ь и х , по мере взросления, особенно в школьные годы, возрастает роль социально-психологических стимулов; в - ч е т в е р т ы х , намечается тенденция постепенного перехода от ориентации на внешние стимулы к учету внутренних.

В младенческом и раннем возрасте вплоть до того времени, когда ребенок усвоит вербальную речь, начнет ее понимать и пользоваться ею, наиболее действенной формой педагогической оценки является *эмоционально-экспрессивная*, передаваемая через жесты, мимику и пантомимику. С помощью реакций, вызывающих у ребенка положительные эмоции, взрослый дает ему понять, что та или иная форма поведения им одобряема. Начиная примерно с полуторагодовалого возраста, когда ребенок понимает, речь и в частности смысл таких оценочных слов, как «хорошо», «плохо», «можно», «нельзя», а также смысл ряда производных от них определений, становится возможным вводить прямые оценки действий. Здесь эмоционально-экспрессивные реакции взрослого на поведение ребенка дополняются и уточняются *словесными оценками*.

Стимулирование деятельности и общения детей в младшем и старшем дошкольном возрасте может быть дополнено *социально-психологическими факторами*, так как у детей в это время возникают самооценка, уровень притязаний, мотивация достижения успехов, а также групповые формы деятельности. Действенными становятся стиму-

лы, связанные со стремлением выиграть соревнование с другими детьми, получить публичное одобрение, привлечь к себе внимание. Вместе с тем не следует забывать об эмоциональных и оценочных стимулах, которые использовались при работе с детьми раннего возраста.

В старшем дошкольном возрасте к тем способам стимулирования, которые применялись на предыдущих возрастных этапах, добавляются педагогические оценки, связанные с *соблюдением правил поведения*, а также с *демонстрацией знаний, умений и навыков*. Благоприятные возможности для этого появляются в старшем дошкольном возрасте в сюжетно-ролевых играх с правилами. Однако в этом возрасте различные виды педагогического стимулирования детей еще равноценны. Дети-дошкольники одинаковым образом реагируют и на эмоционально-экспрессивные выражения одобрения или неодобрения со стороны взрослых и на их оценки. *Сознательные предпочтения одних видов педагогических стимулов перед другими еще не наблюдаются.*

Иначе дело обстоит в младшем школьном возрасте. Здесь на первый план выходят и приобретают в глазах детей особенную ценность стимулы, связанные с имеющимися у них знаниями, умениями и навыками, с соблюдением дисциплинарных требований, а также социально-психологические стимулы. Характерной чертой данного возраста в стимулировании обучения и воспитания детей становится то, что *наиболее эффективными являются педагогические оценки, даваемые не всеми, а только значимыми людьми, учителями и родителями.*

В подростковом возрасте ситуация меняется. Прежние способы стимулирования, появившиеся в более ранние годы, сохраняют свою роль, за исключением того, что социально-психологические оценки занимают одно из главных мест в иерархии педагогических стимулов. Но главное, что происходит в этом возрасте, состоит в том, что *дети начинают больше реагировать на оценки, даваемые их сверстниками и друзьями*, чем на оценки, получаемые от родителей и учителей.

В старшем школьном возрасте значимость педагогических оценок, предлагаемых взрослыми людьми, вновь возрастает и наряду с этим меняется и иерархия. Более существенными становятся оценки личностного плана, чем оценки, касающиеся знаний, умений и навыков, а также внешних форм поведения. Педагогические оценки, получаемые от взрослых людей, в данном возрасте, как правило,

преломляются через самооценку, и собственное восприятие себя становится более существенным, чем оценки, получаемые со стороны. Это является признаком перехода на высший уровень личностной зрелости.

В отечественной практике обучения существует и используется подход Ш. А. Амонашвили, известный как содержательная (качественная) оценка знаний, не предусматривающий вообще отметок (1, 2).

Немало сторонников снискал безотметочный метод обучения, предложенный педагогами Л. Г. и В. А. Петерсон (8). Авторы установили, что отметка, являясь по сути *единственным* рабочим инструментом учителя для оценки учебного труда ребенка, выполняет различные по своей природе функции.

1. Определение степени соответствия целей, поставленных перед учеником, и достигнутых результатов в их динамике.
2. Выявление текущих затруднений ученика и класса в целом для организации индивидуальной и групповой коррекционной работы.
3. Определение качества работы учителя по уровню успешности его учеников.
4. Создание психологически комфортной образовательной среды для мотивации ребенка к успешной учебной деятельности.

Среди недостатков школьной отметки с точки зрения создания психологически комфортной образовательной среды отмечено следующее.

1. Субъективизм оценки приводит к тому, что отметка, особенно низкая, зачастую *вызывает недоверие и конфликтные ситуации*, что повышает тревожность и невротизацию детей, учителей и родителей, делает их не партнерами, а оппонентами в учебном процессе.
2. Существующая практика оценивания *мотивирует школьников на получение отметки, а не знаний*. Отметка является, как известно, не только формой оценки, но еще и мощным средством наказаний и поощрений во внешкольной жизни. В связи с этим целевой эффект оценивания, который заключается в конструктивном анализе ситуации и поиске путей для ликвидации проблемных зон, подменяется борьбой за определенную запись в классном журнале.
3. Направленность на оценивание результата деятельности без достаточной рефлексии самого процесса *отрицательно влияет на*

формирование адекватной самооценки школьников. На определенном этапе дети самоидентифицируют себя с «отличниками», «троечниками» и «двоечниками», что не позволяет им в полной мере реализовать свой потенциал, сковывает их инициативу и творчество. Это в корне противоречит цели формирования у подрастающего поколения основ для саморазвития.

4. Унификация отметки без учета особенностей каждой предметной области и индивидуальных возможностей ученика, слишком грубое ранжирование результатов *вынуждает учителей искажать реальную картину достижений учащихся.* Так, ученик, получивший двойку по какому-либо предмету (математике, физике, физкультуре и т. д.), лишен возможности перейти в следующий класс. Как правило, второгодники не достигают качественно более высоких результатов в том предмете, из-за которого не были переведены в силу своих индивидуальных особенностей, что демонстрирует полную бессмысленность их оставления на второй год. Понимая это, учителя вынуждены идти фактически на должностное преступление, «рисую» удовлетворительную отметку по принципу: «Три пишем, два в уме». Это самым негативным образом сказывается на формировании у учащихся системы ценностей, их духовном здоровье.

Проведенный анализ позволил авторам сделать следующие выводы.

1. *Нынешняя система оценивания учебной деятельности школьников страдает целым комплексом противоречий*, причем многосложных, нередко вытекающих одно из другого. Их можно разделить на три группы: противоречия управленческого, педагогического и психолого-физиологического характера.
2. Указанные противоречия — *это не проблема только начальной школы, а общая проблема для всех ступеней обучения вплоть до 11 класса.* Просто на каждой ступени указанные противоречия имеют ряд своих особенностей.
3. Введение в начальной школе безотметочного обучения (в буквальном понимании смысла этого термина — без отметок, без формы оценивания) *не устраняет недостатки существующей системы оценивания, а «прячет их в песок»*, переносит решение имеющихся проблем на среднюю ступень с мало изученными пока последствиями.

Смысл термина **«безотметочное обучение»** заключается не в отказе от отметки, если речь не идет об очень непродолжительном

адаптационном периоде, когда ребенок усваивает нормы оценивания. Проблема оценивания может обсуждаться лишь в направлении поиска путей преодоления имеющихся противоречий, снятия конфликтных зон и т. д. (заметим, однако, что в этом случае данный термин нельзя считать удачным, так как большинство участников учебного процесса понимают его буквально).

В начале XXI в. в русле общего процесса модернизации российского образования вполне закономерно возник вопрос о необходимости модификации существующей 5-балльной шкалы отметок. Несомненно, что при окончательном введении ЕГЭ, образовательных стандартов, профильного обучения подходы к шкале отметок, принятые сейчас, должны быть существенно изменены.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. — М., 1980.
2. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. — М., 2000.
3. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки: Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А. А. Бодалева и др. — М., 1980.
4. Богуславский М. В. Школьный балл — проблемы и решения // Вестник образования. 2003. — № 3. — С. 15–19.
5. Кульневич С. В., Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — М., 2002.
6. Курдюкова Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1997.
7. Любомирская Н. В. Технология оценивания достижений учащихся (из опыта работы школы «Премьер») // Всероссийская научно-практическая конференция по педагогике ненасилия. — СПб., 1997.
8. Петерсон Л. Г., Петерсон В. А. Оценка в условиях перехода к «безотметочному обучению»: проблемы и перспективы // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. II. — СПб., 2001. — С. 23–33.
9. Федеральный закон РФ «Об образовании». — М., 1999. — С. 14.
10. Чуракова О. В. Отчет о проведении семинара для педагогов «Подходы к оценке новых образовательных результатов». — Самара, 2002.

Основные понятия

Балл — количественное выражение результата оценивания.

Отметка — результат процесса оценивания, деятельности или действия оценивания их условно-формальным отражением.

Оценка — это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком, одно из действенных средств, находящихся в распоряжении учителя, стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность.

Глава 4. Ученик в инновационном обучении

4.1. Мотивация обучения

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которые используются для объяснения движущих сил поведения, деятельности, в том числе и учебной.

Понятие «мотив» связывается с потребностью, переживанием потребности и ее удовлетворением или с предметом потребности. Наиболее широкое распространение получила формулировка Л. И. Божович, по которой **мотив** определен как то, ради чего осуществляется деятельность. Автор считает, что в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность (2). Такая формулировка мотива объединяет энергетическую, динамическую и содержательную стороны этого понятия. Мотив, неразрывно связанный с деятельностью, придает ей определенную специфику в отношении выбора средств и способов достижения цели. Цель деятельности не равнозначна ее мотиву, хотя иногда цель и мотив совпадают. Многообразие деятельности человека детерминирует и многообразие мотивов. В зависимости от них люди по-разному относятся к своей деятельности.

Более широким является понятие **мотивация**, которая в наиболее общем смысле рассматривается как внутреннее состояние организма, побуждающее его вести себя определенным образом. В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции выступает сознательно-волевой уровень.

Самым широким является понятие **мотивационной сферы**, включающее аффективную и волевою сферу личности, переживание удовлетворения потребности (4). Мотивационная сфера понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики.

В педагогической психологии **учебную мотивацию** принято считать частным видом мотивации, включенным в процесс обучения. Такая мотивация определяется рядом специфических для этой деятельности факторов:

- самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
- организацией образовательного процесса;
- субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и др.);
- субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику и профессиональной деятельности;
- спецификой учебного предмета.

Учебная деятельность побуждается **двумя видами мотивов** (3, 4), имеющих разные происхождение и психологическую характеристику. **Первые** (интеллектуально-познавательные) — порождаются преимущественно самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения. К ним относятся познавательные интересы, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями. **Вторые** (социальные) возникают на основе взаимоотношений ребенка с окружающей средой и связаны с потребностями человека в общении с людьми, их оценке и одобрении, желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

Мотивы интеллектуально-познавательного плана осознаются человеком как познавательная потребность и стремление к расширению кругозора, особенно важны для успешной учебной деятельности.

В широком смысле к **социальным мотивам учения** относятся долг, ответственность, необходимость получить образование. Это придает определенный смысл учебной работе. Но главным среди социальных мотивов является *мотив статусный, или позиционный*, связанный с подтверждением школьником своего статуса, с самоутверждением в группе сверстников.

Как отмечает А. К. Маркова (11), учебная мотивация проходит несколько уровней развития.

1. Отрицательное отношение к учению. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неудовлетворенность собой и учителем, неуверенность в себе.

2. Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Чувство скуки, неуверенности.
3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов.
4. Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам получения знаний.
5. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.
6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Основным условием возникновения учебной мотивации является организация самой учебной деятельности на разных этапах процесса обучения.

В период дошкольного детства развитию мотивационной сферы ребенка и подготовки его к систематическому обучению способствует **игра**. В процессе игры со сверстниками дошкольники учатся подчинять свое поведение определенным правилам, вступающим в противоречие с их мимолетными желаниями. Как отмечал Л. С. Выготский (4), в игре ребенок учится действовать в познаваемой, то есть мысленной, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. Этим облегчается переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, связанным с самоконтролем.

К концу дошкольного возраста ребенок начинает оценивать себя с точки зрения усвоенных правил и норм поведения. Обогащение представлений о самом себе ведет к появлению потребности в уважении, взаимопонимании с окружающими, их сопереживании. Осознание мотива остается еще слабым. В реальной жизни ребенок постоянно сталкивается с собой как с незнающим, немогущим, непонимающим, что к тому же подкрепляется взрослыми. Ребенок в этом возрасте постоянно обнаруживает самонедостаточность. На данном этапе возрастного развития имеется много непонятных и невербализованных мотиваторов. Вместо них дети указывают на внешние обстоятельства,

которые их привлекают или способствуют удовлетворению их потребности. Так, они говорят, что хотят в школу, потому что «там ребята», «там будут ставить оценки», не понимая, что за этими внешними атрибутами стоят потребности в общении, в повышении своего социального статуса в глазах близких и товарищей.

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением видами учебных действий. Каждое из учебных действий претерпевает свои процессы становления.

В этот период появляются новые мотивы (потребности, интересы, желания), происходят перестановки в иерархической мотивационной системе ребенка. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. То, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается значимым, ценным; то же, что имеет отношение к игре, становится менее важным.

У младших школьников появляются новые социальные установки, новые социальные мотивы, связанные с чувством долга и ответственности, необходимостью получения образования («быть грамотным»).

Мотив посещения школы первоклассниками (поступление в школу) не равнозначен мотиву обучения, так как потребностями, приводящими ребенка в школу, помимо познавательной могут быть: престижная (повышение своего социального положения), стремление к взрослости и желание называться уже школьником, а не детсадовцем, желание быть «как все», не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. Отсюда целями удовлетворения потребностей могут быть как учеба, так и хождение в школу для выполнения роли ученика, школьника.

Если у дошкольника присутствуют только социально-ролевые мотивы посещения школы и отсутствуют мотивы обучения, то это свидетельствует об их неготовности к школе. О мотивационной готовности детей 6–7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественно значимой деятельности, стремление овладевать новыми знаниями и умениями.

Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Социальная мотивация учебной деятельности настолько сильна, что они даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель: раз велел, значит, нужно, даже скучную и бесполезную работу они выполняют тщательно, так как полученные задания кажутся им важными.

Мотивационную роль играют получаемые школьниками отметки, однако у школьников 1–2-х классов эта роль своеобразна. По данным Л. И. Божович (1, 3) они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы.

Отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает у более половины младших школьников. У трети преобладает престижный мотив, а познавательный интерес называется редко.

У младших школьников «знаемые» мотивы часто не соответствуют реальным, побуждающим их к учебной деятельности. Диапазон «знаемых» мотивов у учащихся 2–3-х классов весьма широк и включает как познавательные, так и социальные мотивы.

У школьников, хорошо успевающих и проявляющих интерес к знаниям, «знаемые» мотивы совпадают с реальными. У школьников, хорошо успевающих, но без ярко выраженного интереса к знаниям, имеется неполное совпадение тех и других мотивов. У них доминируют мотивы «получение отметки», «похвала» и «требование». У посредственно и слабоуспевающих школьников основным является мотив «избегание наказания».

В 3–4-х классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. В этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасает, как только урок заканчивается.

В этих классах снижается роль учителя в побуждении к учебной деятельности в связи со снижением его авторитета. Это обусловлено и повышением самостоятельности школьников и большей их ориентацией на мнение одноклассников.

В среднем школьном возрасте происходит овладение общим строением учебной деятельности, способами самостоятельного перехода от одного вида действия к другому (от ориентировочных учебных действий к исполнительным и затем контрольно-оценочным), что является важной основой самоорганизации учебной деятельности.

Особенностью мотивации учебной деятельности школьников средних классов является возникновение у школьника стойкого интереса к определенному предмету. Этот интерес не проявляется неожиданно в связи с ситуацией на конкретном уроке, а возникает постепенно по

мере накопления знаний и опирается на внутреннюю логику знания. Повышение интереса к одному предмету протекает у многих подростков на фоне общего снижения мотивации учения и аморфной познавательной потребности, из-за чего они начинают нарушать дисциплину, пропускать уроки, не выполняют домашние задания. У этих учащихся меняются мотивы посещения школы: не потому что хочется, а потому что надо. Это приводит к формализму в усвоении знаний: уроки учат не для того, чтобы знать, а для того, чтобы получать отметки. Пагубность такой мотивации учебной деятельности очевидна — происходит заучивание без понимания. У учеников наблюдается вербализм, пристрастие к штампам в речи и мыслях, появляется равнодушие к сути того, что они изучают. У школьников со сниженной мотивацией учения не вырабатывается правильного взгляда на мир, отсутствуют научные убеждения, задерживается развитие самосознания, самоконтроля.

Даже в том случае, когда школьник добросовестно учится, его знания могут оставаться формальными. Он не умеет видеть реальные жизненные явления в свете полученных в школе знаний, больше того, не хочет ими пользоваться в обыденной жизни. При объяснении каких-то явлений больше использует здравый смысл, чем полученные знания. Все это объясняется тем, что у подростков, как и у младших школьников, еще слабо развито понимание необходимости учебы для будущей профессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг. Важность обучения они понимают, но другие побудительные факторы, действующие в противоположном направлении, все-таки часто побеждают это понимание. Требуется постоянное подкрепление мотива учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок. Неслучайно выявлено две тенденции, характеризующие мотивацию учения в средних классах. С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, хотя гулять, играть, заявляют, что школа им надоела, что учение для них — тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. С другой стороны, те же ученики, будучи поставленными в ходе экспериментальной беседы перед возможностью не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе, отказываются от нее. Бросить школу, перестать быть учеником, значит для них потерять свое общественное лицо, но это означает и другое — потерять товарищей, общение с ними, потерять смысл своего существования как члена общества.

Борются два мотивационных образования: мотивационная установка, связанная с перспективой получения образования, и мотив, отражающий состояние учащихся, их усталость от однообразия и постоянной необходимости делать уроки.

Главным мотивом поведения и деятельности учащихся средних классов в школе является стремление найти свое место среди товарищей. Неумение найти свое место среди одноклассников вызывает характерное для подростков стремление во что бы то ни стало добиться хороших отметок, даже в том случае, если имеющиеся знания не соответствуют им. Фетишизация отметки свидетельствует о том большом значении, какое приобретает для подростка положение хорошего ученика: оно определяет его социальный статус в классе. Ни до этого возраста, ни после отметка такой мотивационной роли не играла: у младших школьников она является показателем признания учителем их стараний, а у старших школьников — показателем знаний.

В мотивации отличников большое место занимают познавательные интересы. Такие ученики имеют высокий уровень притязаний и тенденцию к его повышению. У них укрепляются учебно-познавательные мотивы, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Мотивы самообразования поднимаются на следующий уровень, наблюдается активное стремление подростка к самостоятельным формам учебной работы, появляется интерес к методам научного мышления. Слабоуспевающие школьники хуже осознают свою мотивацию учения. Их привлекает содержание учебной деятельности, но познавательная потребность выражена слабее; у них выражен мотив «избегания неприятностей» и уровень притязаний невысок. Учителя низко оценивают их мотивацию учения.

В старшем школьном возрасте на основе совершенно новой, впервые возникающей социальной мотивации развития происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций. Прежде всего это проявляется в упорядочивании, интегрировании всей системы потребностей их формирующимся мировоззрением. Старшие школьники, как и младшие, обращены вовне, но не просто познают окружающий мир, а вырабатывают о нем свою точку зрения, так как у них возникает потребность выработать свои взгляды на вопросы морали, самим разобраться во всех проблемах. В связи с этим принимаемые решения и формируемые мотивы приобретают у школьников все большую социальную направленность.

Под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархическая система ценностей, влияющая на взгляды и убеждения учащихся. Последние являются довольно строгим контролером возникающих у старшеклассников желаний и в то же время побуждают их к самопознанию, самосовершенствованию, самоопределению, в том числе и к выбору профессии.

Основным мотивом учения старшеклассников является подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение. Выбор профессии — это и выбор жизненной дороги, поиск своего места в обществе, который предполагает умение анализировать свои возможности, склонности, знания, способность принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения (то есть мотивационной установки), отнесенного к сравнительно далекому будущему.

На мотивацию учения старшеклассников оказывает влияние также самооценка учебных способностей. У учащихся с адекватной самооценкой наблюдаются высокоразвитые познавательные интересы и положительная мотивация к учению. Учащиеся с неадекватной самооценкой учебных способностей (как заниженной, так и завышенной) часто допускают ошибки в своих выводах о степени трудности и путях достижения успеха в обучении, что отрицательно сказывается на стратегических, оперативных и тактических аспектах познавательного развития, приводит к снижению мотивации и активности в обучении.

Основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности, хорошую материальную обеспеченность. Юноши же чаще отмечают, что выбираемая профессия отвечает их интересам и склонностям. Ссылаются и на семейные традиции. Существенно влияют на мотивы поступления в вуз социальные условия жизни.

Ведущими учебными мотивами у студентов являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные».

Как отмечает В. Я. Ляудис (9), с точки зрения инновационного подхода к обучению, когда происходит изменение характера организации учебной деятельности, на первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, определяющие смыслы и мотивы выбора обучаемыми тех или иных репродуктивных задач. Задания следуют в логике возрастающих креативностей, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата, побуждая учащихся к самоорганизации системы познавательной деятельности, выдвижению новых целей, системе смысловых установок. Знания расширяют зону

перспективного развития для всех обучаемых. Кроме того, изменяются мотивационно-смысловые установки обучаемых: в результате совместного решения проблемных задач происходит усиление, амплификация смыслов учения посредством сотворчества и сотрудничества; обогащение мотивов учения, познания; расширение мотивационной сферы личности; появление мотивов творческой деятельности, интеллектуального сотрудничества, продуктивных взаимодействий, самоактуализации, утверждение достоинства личности.

Список литературы

1. *Божович Л. И.* Изучение мотивации детей и подростков. — М., 1972.
2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб., 2008.
3. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж, 1995.
4. *Божович Л. И., Славина Л. С.* Психологическое развитие школьника и его воспитание. — М., 1979.
5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М., 1991.
6. *Григорович Л. А.* Педагогическая психология. — М., 2003.
7. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб., 2006.
8. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. — М., 1983. — Т. 1.
9. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
10. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. — М., 1990.
11. *Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников. — М., 1983.
12. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. К. Марковой. — М., 1986.

Основные понятия

Мотив — то, ради чего осуществляется деятельность.

Мотивация — в наиболее общем смысле рассматривается как внутреннее состояние организма, побуждающее его вести себя определенным образом.

Мотивационная сфера — стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации,

установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики.

4.2. Понятие «обучаемость» в инновационном процессе

Одной из наиболее значимых проблем педагогической психологии на современном этапе является проблема **обучаемости**, отражающая познавательную активность субъекта и его возможности усвоения новых знаний, действий, сложных форм деятельности. Это связано с внедрением в практику обучения образовательных программ, ориентированных на развитие продуктивного мышления школьников, а также на формирование у них умения анализировать процесс собственной познавательной деятельности, способности к интеллектуальной рефлексии.

Накоплен богатый фактологический материал, характеризующий обучаемость и психологические условия ее формирования. Специфика психологических подходов к обучаемости связана с решением фундаментальной проблемы соотношения биологических и социальных факторов в развитии психики человека, с необходимостью выявления ее психологических механизмов: перцептивных, мнемических и мыслительных компонентов.

К настоящему времени проблема обучаемости занимает одно из ведущих мест в отечественной и зарубежной педагогике и педагогической психологии, научный интерес к ее изучению основан на многогранности подходов к содержанию, структуре данной категории, способам ее диагностики.

Понятие «обучаемости» было введено Н. А. Менчинской (14).

Обучаемость — эмпирическая характеристика индивидуальных возможностей учащегося к усвоению учебной информации, выполнению учебной деятельности, в том числе запоминанию учебного материала, решению задач, выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля (3).

Термин «обучаемость» стал широко использоваться в отечественной психологии Б. Г. Ананьевым, С. Л. Рубинштейном, З. И. Калмыковой, Г. С. Костюком и др. как синоним способности к приобретению новых знаний в связи с принятием позиции Л. С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие, создавая зону ближайшего развития (17, с. 59–60).

Б. Г. Ананьев определяет обучаемость как восприимчивость ребенка к обучению, как сложное явление, которое в значительной мере обусловлено развитием второй сигнальной системы. Обучаемость имеет динамический характер, и тем самым ее изучение дает возможность не только констатировать наличное состояние, но и в какой-то мере прогнозировать характер и темпы дальнейшего продвижения ученика (2).

Обучаемость человека, по мнению И. А. Зимней, является одним из основных показателей его готовности к учению, освоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы (6). В психологии обучаемость трактуется с разных позиций, но общее в содержании этого понятия то, что это потенциальное свойство человека, которое проявляется в разных условиях его жизнедеятельности. Обучаемость характеризуют:

- психофизиологические процессы (возбуждение и торможение, их соотношение, работоспособность, скорость реакций, темп и ритм деятельности);
- сенсорные и перцептивные процессы (схватывающий или детализирующий тип восприятия, избирательность восприятия, чувствительность, особенности развития слухового или зрительного ощущения);
- мнемическая функция (использование приемов запоминания, включение деятельности в запоминание, установка на долговременное и прочное запоминание, активное использование типа запоминания и др.);
- опора на гибкость мышления;
- скорость мышления;
- саморегуляция устойчивости, распределения внимания и др.

Как установила Н. А. Менчинская, обучаемость проявляется в процессе усвоения школьниками понятий и овладения приемами умственной деятельности (13, 14).

Об умственных способностях к учению можно судить по результатам самостоятельного познания при решении новых проблем, осуществляемого посредством продуктивного мышления (8).

Особенности продуктивного мышления проявляются в формирующихся качествах ума, определяя уровень и специфику обучаемости.

1. Обобщенность мыслительной деятельности — ее направленность на абстрагирование и обобщение существенного в материале.
2. Осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон.

3. Гибкость мыслительной деятельности.
4. Устойчивость мыслительной деятельности.
5. Самостоятельность мышления, его восприимчивость к помощи.

Степень развития и характер сочетания указанных свойств мыслительной деятельности определяют индивидуальные различия в обучаемости, являются ее качественными показателями.

Уровень развития этих свойств мышления находит выражение в показателе, который З. И. Калмыкова называет *экономичностью мышления*, заключающейся в легкости, краткости пути к достижению цели и усвоению новых знаний. «Экономичность» мышления является суммарным количественным показателем обучаемости. «Ядром» обучаемости является **обобщенность мыслительной деятельности**.

Важным компонентом обучаемости является осознанность мыслительной деятельности, определяемая спецификой соотношения практических и словесно-логических компонентов.

Л. С. Выготский подчеркивал, что процесс сформированности высших психических функций идет в сторону все большей и большей осознанности мыслительных операций, благодаря чему создается возможность их *правильной регуляции*. Слабая осознанность мыслительных действий, осуществляемых в процессе решения задач, является типичной чертой учащихся, испытывающих трудности в обучении (2).

Следующий компонент обучаемости — **гибкость мышления**. Этот компонент отражает возможность перестройки первичных действий, уже полученных выводов, если они перестают отвечать требованиям меняющейся реальной действительности. Гибкость мышления (ума) может проявляться и в усовершенствовании уже найденных способов решения, повышении уровня обобщенности самостоятельно полученных выводов, переходе от прямых связей к обратным.

Для детей с хорошими умственными способностями характерна высокая гибкость мышления, легкость приспособления к меняющимся условиям действительности. У детей с пониженной обучаемостью противоположное качество — инертность мышления, стремление к шаблону.

Устойчивость мышления отражает отвечающую требованиям действительности целесообразную задержку на уже выделенных значимых, существенных признаках анализируемой ситуации, удержание их в уме и актуализацию в соответствующих условиях.

Устойчивость мышления создает возможность более или менее длительной напряженной мыслительной деятельности в условиях

проблемной ситуации. Низкая умственная работоспособность у детей с пониженной обучаемостью проявляется в неустойчивости мышления при решении проблемных задач, требующих значительного интеллектуального напряжения. Их работоспособность значительно выше при осуществлении более знакомой, опирающейся на актуализацию уже закрепленных мыслительной деятельностью задач. В то же время у одаренных детей очень высокая интеллектуальная активность проявляется в возможности длительной интеллектуальной деятельности. **Самостоятельность ума** проявляется в активном поиске новых знаний, новых путей решения задач, в особенности легкости восприятия, помощи там, где человек не может найти решение, учете ошибок и т. д. На высоком уровне проявления этого качества ума человек ищет не только правильное, но и оптимальное решение, без внешних стимулов, выходя за пределы непосредственно поставленной задачи. Этот высокий уровень принято обозначать как креативность — *способность к творчеству*.

Таким образом, можно сказать, что обучаемость, то есть способность к учению, является индивидуальным, относительно устойчивым свойством личности. Обучаемость тесно связана с умственным развитием, но не тождественна ему. Обучаемость может сохраняться постоянно, на протяжении длительного периода. Умственное же развитие повышается с возрастом.

Таким образом, как эмпирическая характеристика возможностей человека к обучению обучаемость включает многие показатели и параметры личности человека. К ним относятся прежде всего: познавательные возможности человека (особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления и речи), особенности личности — мотивации, характера, эмоциональных проявлений; отношения ученика к усваиваемому учебному материалу, учебной группе и преподавателю. Важной характеристикой обучаемости являются качества, определяющие возможности общения, и соответствующие проявления личности (общительность, замкнутость).

Обучаемость ярко проявляется в ситуации продуктивного обучения решению учащимися учебных задач. Продуктивное обучение обеспечивается иной, чем адаптивное обучение, логикой построения содержания усваиваемой деятельности. Здесь ученики становятся в ситуацию получения социально значимого и культурно полноценного продукта с самого начала усвоения новой деятельности. Вместе с тем, как отмечает В. Я. Ляудис, еще недостаточное владение операционно-техническими умениями вызывает к жизни по-

требность в совместных учебных действиях и заряжает их смыслом для каждого участника обучения. В ситуации продуктивной совместной деятельности возникает оптимальная зона реализации всех возможностей, содержащихся в сотрудничестве преподавателя с учениками (10, 12).

З. И. Калмыкова выделяет различные уровни обучаемости школьников и дает их характеристики (7).

Учащиеся с *высокой обучаемостью* отличаются сформированностью основных положительных качеств ума. Для них характерны высокая активность, самостоятельность ума, стремление к интеллектуальному напряжению, преодолению трудностей, чувствительность к существенному, легкость, быстрота и высокий уровень обобщения, легкость выделения смысловых опор. Глубина ума сочетается с гибкостью мышления, избегают шаблона, стараются варьировать способы решения задач, их не затрудняет переход от решения задач одного типа к другому. Легкость переключения, изменения способа действия сочетается у таких школьников с устойчивостью их ума. Учащихся этой группы характеризует высокая осознанность мыслительной деятельности.

Для учащихся с высокой обучаемостью оптимально обучение, предъявляющее к ним высокие требования (и по содержанию, и по методам), которые соответствуют их большим потенциальным возможностям. Девиз обучения таких учащихся: максимум самостоятельности — минимум помощи. Излишняя детализация, длительные тренировки на однотипных заданиях вызывают у них отрицательную реакцию. Более благоприятным для них является закрепление знаний в процессе выполнения заданий большей трудности, оперирование новыми знаниями в усложненных условиях, предполагающих видоизменение известных им действий. Отсутствие таких условий ведет к отрицательным последствиям, связанным с понижением интереса к учению, замедлению темпа развития и т. п.

Учащихся с *пониженной обучаемостью* отличает поверхностность ума. Они выделяют в качестве существенных первые попавшиеся признаки, яркие детали. Для них характерно смешение понятий, трудность в формировании содержательных обобщений, формальное усвоение знаний, инертность, подражательность, умственная пассивность, неустойчивость ума. Для учащихся с пониженной обучаемостью характерна слабая осознанность как хода своего мыслительного процесса, так и тех признаков, на которые они при этом опираются.

Как показали исследования У. В. Ульянковой (18), существуют три основных варианта причин пониженной обучаемости у младших школьников.

Пониженная обучаемость у детей является следствием общей педагогической запущенности, берущей начало в дошкольном детстве. Отставание в общем развитии, низкий уровень способностей к усвоению знаний является у них следствием неблагоприятных условий микро-социального или микропедагогического характера.

Пониженная обучаемость у детей обусловлена слабым соматическим здоровьем (с раннего возраста), а также функциональным расстройством нервной системы вследствие частых болезней, с одной стороны, а с другой — неблагоприятными условиями воспитания и развития в семье, в школе.

Пониженная обучаемость у детей является следствием задержки психического развития, которая установлена как медицинский диагноз.

Для того чтобы дети с пониженной обучаемостью усвоили программный материал, им нужны гораздо более развернутое объяснение с опорой на наглядность, выполнение большого количества упражнений с медленно повышающейся трудностью, многократный возврат к уже изученному. Особое внимание в работе с такими детьми должно быть уделено формированию рациональных приемов умственной деятельности, умения учиться, правильной самооценки.

Наибольшая по численности группа учащихся — дети со *средней обучаемостью*, на которых и рассчитано школьное обучение. Это достаточно разнородная группа учащихся, но условия обучения в массовой школе больше соответствуют особенностям их психики, чем особенностям крайних категорий школьников.

Отметим также, что обучаемость в широком смысле слова выступает как проявление общих способностей человека, выражающих познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий, сложных форм деятельности. Выражая общие способности, обучаемость выступает как общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знаний, общих способов действий. Обучаемость формируется с раннего детства. Л. С. Выготский (2) указывал на необходимость изучать не только актуальный уровень, но и потенциальные возможности развития ребенка, которые могут быть раскрыты при анализе умения детей использовать в процессе выполнения заданий разные уровни помощи. Особенно важное значение имеет формирование возможностей к обучению в особые **сензитивные периоды** — при переходе от дошкольного детства к систематическому

обучению в школе, от школьного обучения к специальному обучению, предполагающему овладение различными видами профессиональной деятельности (в профтехучилищах, техникумах и вузах). Наиболее существенные качества познавательных процессов и личности, обеспечивающие возможность к обучению:

- управление познавательными процессами (произвольное внимание, память и т. п.);
- речевые возможности человека, способности к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной), которые обеспечивают в дальнейшем возможности смыслообразования.

Таким образом, понятие обучаемость наряду с общими характеристиками — более высокими познавательными возможностями и способностями к самоконтролю в процессе выполнения учебных задач — включает некоторые значимые особенности, способствующие проявлению обучения на различных учебно-возрастных этапах психического развития человека. Для *дошкольника* такими специальными качествами служат те, которые обеспечивают ему большие возможности для участия в игровой деятельности, для *школьника* — возможности более точного выполнения различных школьных требований, для *студента* — возможности овладения профессиональной деятельностью и самостоятельного обучения.

Обучаемость у *взрослого* человека включает в себя многие специальные навыки, в том числе навыки научно-исследовательской и творческой деятельности. Важное значение в этом случае имеют навыки работы с научными и другими текстами, возможности к корректной постановке научных и учебных задач, способности к самоконтролю и точному планированию.

В дальнейшем накопленные данные об обучаемости и особенностях ее проявления позволили исследователям прийти к выводу о существовании *факторов*, влияющих на формирование обучаемости:

- познавательный фактор, включающий особенности мышления, памяти, внимания, воображения, восприятия, проявляющегося в способе приема и переработки информации; а также наличие познавательной активности, зоны ближайшего развития, интеллектуальной рефлексии как основы саморегуляции познавательной деятельности;
- личностный фактор, характеризуемый внутренней или высокой внешней мотивацией, эмоциями, развитием интереса, адекватной

самооценкой, психологическими предпосылками, которые закладываются в благоприятной семье, субъект-субъектными отношениями и товарищескими контактами между обучаемыми;

- социальный фактор, означающий особенности питания, состояния здоровья, наличие интеллектуального окружения, влияние профессионального мастерства и личности учителя;
- возрастной фактор, проявляющийся в возрастных особенностях протекания и развития психических процессов;
- индивидуально-психологический фактор, проявляющийся в особенностях темперамента и уровне развития общих и специальных способностей.

Эти факторы взаимосвязаны и влияют на обучаемость в разной степени — одни в большей, другие в меньшей. Влияние некоторых из их составляющих изучено глубже: мыслительной деятельности, познавательной активности, интеллектуальной рефлексии, мотивации, самооценки, интереса, темперамента, способностей, памяти и т. д.

Список литературы

1. *Аминов Н. А.* Диагностика педагогических способностей. — М.; Воронеж, 1997.
2. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. — М., 1980. — Т. 2.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб., 2004.
4. *Выготский Л. С.* Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 2.
5. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М., 1986.
6. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — М., 2005.
7. *Калмыкова З. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. — М., 1975.
8. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981.
9. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. — М., 1987.
10. *Ляудис В. Я.* Инновационное обучение и наука. — М., 1992.

11. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
12. *Ляудис В. Я.* Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997. — № 3.
13. *Менчинская Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. — М.; Воронеж, 1998.
14. *Менчинская Н. А.* Проблемы учения и умственного развития школьника. — М., 1989.
15. Особенности обучения и психического развития школьников 13–14 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Кругловой. — М., 1988.
16. *Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика. — М., 1976.
17. Психология развития: Словарь / Под ред. А. Л. Венгера. — М.-СПб., 2005.
18. *Ульянова У. В.* Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М., 1990.
19. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение. — М., 1979.

Основные понятия

Обучаемость — эмпирическая характеристика индивидуальных возможностей учащегося к усвоению учебной информации, к выполнению учебной деятельности, в том числе к запоминанию учебного материала, решению задач, выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля.

Сензитивный период — период онтогенетического развития, в течение которого организм обладает повышенной чувствительностью к определенным воздействиям внешней среды и оказывается как физиологически, так и психологически готов к усвоению новых форм поведения и знаний.

4.3. Самопознание в инновационном обучении

Современное общество ставит перед школой ряд требований, направленных на развитие и формирование человека, отвечающего ценностям и идеалам XXI в. Особую актуальность в процессе становления личности приобретают проблемы самопознания, саморазвития.

Однако традиционная система обучения на первый план выдвигает способы освоения предметных знаний, при этом задачи становления и развития самопознания самого субъекта учебной деятельности отходят на второй план и зачастую лишь декларируются на уровне требований к активности ребенка со стороны учителя.

Самопознание — это активный процесс получения знаний о самом себе путем выделения себя из сообщества других людей на основе сравнения себя с ними и самим собой.

Результатом процесса самопознания является становление самосознания. Самопознание является приоритетным процессом для подросткового периода онтогенеза. Однако современная культурно-историческая и духовная ситуация изменили ценностные ориентации подростка, который сегодня на первый план выдвигает материальные ценности, а нравственные, такие как любовь, дружба, ответственность сопереживание, сочувствие, отодвигаются им на второй план. Это ведет к оскудению взаимоотношений между людьми, непониманию чувств и состояний, неумению сопереживать другому человеку. Кроме того, исчезли существовавшие ранее детские и подростковые организации, способствующие развитию самопознания подростка. Поэтому обращение к проблеме развития и становления самопознания уже в младшем школьном возрасте является актуальным. Развитие ученика начальной школы как субъекта учебно-познавательной деятельности открывает возможности для нового уровня понимания себя и тем самым новых возможностей саморазвития личности.

Сегодняшний ученик начальной школы существенно отличается от своего сверстника 70–80-х гг. прошлого века значительно возросшей информированностью и многообразием способов социализации и индивидуализации. Опыт показывает, что младший школьник способен реализовать достаточно высокие требования к своим познавательным способностям. Однако современные наука и практика образования не в полной мере считаются с этими изменениями.

Необходимость развития самопознания в младшем школьном возрасте определяется в научно-практическом плане следующими обстоятельствами.

Во-первых, возрастает информационная нагрузка на ребенка младшего школьного возраста, особенно за счет увеличения потоков аудиовизуальной информации и предоставляемых ими содержанием. Чаще всего эта информация воспринимается некритичным умом ребенка как некая бесспорная реальность. Поскольку ребенок не может осознать и понять предлагаемое содержание, следовательно, не может принять адекватного решения в различных ситуациях взаимоотношений и общения.

Во-вторых, отмечается многообразие источников информации (как в массовых средствах, так и в живом общении со сверстниками, педагогами и родителями), которые для младшего школьника имеют неоди-

наковое значение. Возникшая ситуация приводит к необходимости развития понимания детьми не только самой информации, но и ее источников, а также себя и своей жизненной позиции. Таким образом, современная ситуация развития ставит перед ребенком непростую проблему понимания и формирования образа мира и себя в этом мире.

Проблемы развития и совершенствования человека требуют расширения содержания образования, которое должно учитывать многие факторы современного мира. Это осознание и оценка многообразия исторических путей и социальных систем различных народов в мировом сообществе, разнообразие коммуникативных возможностей и выработка осознанного отношения к средствам массовой информации, внимание к важнейшим мировым культурным событиям и возможное участие в них, понимание основных принципов развития цивилизации, когда и рост, и развитие могут играть как конструктивную, так и деструктивную роль и многое другое.

Указанные особенности требований к образованию предполагают расширение путей самопознания и более раннего включения детей в осознанный выбор собственных позиций и становление их прогностической самооценки.

Учебная деятельность, которая является ведущей деятельностью младшего школьника, включая ребенка в современный детский социум и упорядоченный системой образования социум взрослого, несомненно, дает широкий простор не только для усвоения знаний, но и для самопознания. В процессе учебной деятельности возникает и формируется одно из основных психологических новообразований младшего школьного возраста — рефлексия, позволяющая субъекту взаимодействий понять и осознать себя (свои переживания, состояния, отношения), воспринимать себя партнером по общению.

По мнению исследователей развивающего обучения, самое главное в учебной деятельности — это поворот школьника на самого себя с целью выявить изменения, происходящие с ним самим (28).

Автором разработана **модель развития самопознания младших школьников**, построенная в контексте гуманистической парадигмы реорганизации стратегии современного образования на основе понимания в единстве двух его составляющих — когнитивного и личностно-смыслового. Она включает следующие компоненты.

1. Интеграцию образа мира и образа себя самого в процессе обучения в начальной школе через многообразие социальных связей на основе порождения, нахождения и интерпретации личностных смыслов, позволяющих осознать себя как частицу окружающего мира.

2. Актуализацию имеющихся у ребенка знаний о себе и опыта взаимодействия с другими людьми в процессе усвоения знаний о предметном мире как способа персонификации и индивидуализации.
3. Рефлексию собственной познавательной деятельности, взаимодействий и отношений, направленных на создание образа мира, осознание образа себя (21, 22).

К показателям освоения первого компонента модели понимания в самопознании — единства образа мира и образа себя самого, для младшего школьника относятся:

- проявление познавательной активности, направленной не только на окружающий мир, но и на себя самого;
- пристрастное отношение к презентации собственного образа другими;
- пристрастное отношение к актуализации своих знаний и опыта;
- стремление в процессе освоения нового опыта к актуализации индивидуальных знаний.

К показателям освоения второго компонента модели понимания в самопознании относятся:

- готовность и способность участвовать в совместном решении учебно-познавательных продуктивных и творческих задач;
- инициатива в совершении и контроле своих действий и поступков, активность действия и поведения в наличных ситуациях;
- освоение и понимание групповых норм;
- способность принимать и понимать других людей.

К показателям освоения третьего компонента модели понимания в самопознании относятся:

- начальный уровень развития понятийного мышления и его направленность на самого себя;
- проявление внешней рефлексии в умении взаимодействовать с другими людьми, то есть учитывать позицию другого;
- проявление внутренней рефлексии в умении давать адекватную оценку самому себе.

Анализ результатов проведенного нами экспериментального исследования позволил выделить интегративный критерий развития самопознания учащихся. Этим критерием является глубина понимания, которая зависит от уровня умственного развития учащихся, имеющихся знаний и опыта общения и взаимодействия, уровня самооценки, уровня обобщения знаний об окружающем мире, других людях и самом себе.

В ходе исследования было выявлено три уровня сформированности самопознания испытуемых. Низкий уровень самопознания соответствует пониманию отдельных фрагментов ситуации и внешних черт человека вследствие недостаточности знаний и несформированности умения обобщать и оценивать получаемые о себе знания. Средний уровень соответствует пониманию совокупности элементов ситуации, черт личности вследствие возросшей потребности обобщать получаемые знания и осуществлять на их основе самооценку. Высокий уровень соответствует пониманию общего смысла изучаемой ситуации на основе обобщения всех имеющихся знаний об окружающем мире, других людях и самом себе, порождения и интерпретации новых личностных смыслов в процессе взаимодействия и общения.

Понимание в самопознании младших школьников предполагает развитие трех основных составляющих образа Я на основе организации учебного сотрудничества в процессе совместного решения продуктивных и творческих задач.

Развитие самопознания младшего школьника в учебно-познавательной деятельности происходит также в процессе понимания содержания учебного материала, выраженного в текстовой форме. При работе с содержанием текста ученик сопереживает герою, выражает отношение к тому, что соответствует или не соответствует его пониманию, встает на место автора, выбирает идеалы для подражания и т. д. Поэтому правильная организация работы с текстом, как и само его содержание, может стать одним из путей к самопознанию.

Объединение двух аспектов понимания (когнитивного и личностного) достигается двумя путями. П е р в ы й п у т ь — это изменение характера деятельности школьников с вербальными текстами:

- а) привлечение особого типа текстов, в частности текстов экологического содержания, объединяющих мир природы и социальный мир, раскрывающих место человека среди других существ;
- б) задачи понимания текста не ограничивались пассивным его чтением, но и включали продуктивные и творческие задачи (пересказ, озаглавливание, прогнозирование, составление нового рассказа на основе прочитанного);
- в) работа с текстом предполагала и овладение системой операций, включающих в качестве способов понимания следующие: выделение значимых слов с помощью внешних моторных действий; вычленение из текста значимых слов в качестве зрительной мнемической схемы, облегчающей охват целостного смысла текста; интерпретацию и реинтерпретацию с помощью замены слов, продолжения рассказа, составления нового рассказа.

Второй путь — изменение характера организации взаимодействий, отношений и общения между всеми участниками учебной ситуации при работе над пониманием текстов: введение ситуаций различных форм совместной деятельности позволяет включать сознание в акты освоения значений и порождения смыслов, учитывать позицию других людей (автора, сверстника, учителя).

При организации занятий, направленных на развитие самопознания детей младшего школьного возраста, мы использовали таксономию учебных задач Д. Голингеровой.

Первую группу составляют задачи, требующие восприятия и воспроизведения знаний. Во *вторую группу* входят простые мыслительные задачи (описание и систематизация фактов). Обе группы содержат задачи репродуктивного характера.

Третью группу составляют задачи на сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение), *четвертая группа* — задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение, *пятая группа* — задачи, предполагающие продуктивное мышление. Эти три группы задач направлены на продуктивную творческую деятельность учащихся.

Шестая группа задач — задачи рефлексивного характера. Они связаны с тем видом опережающего управления познавательной деятельности учащихся, который получил название «рефлексивное управление». Эти задачи обеспечивают переход к осознанному использованию способов анализа различных проблемных ситуаций. Особенностью этой группы задач является то, что они требуют для своего решения введения особых ситуаций учебных взаимодействий. В этих ситуациях учащиеся осваивают новую личностную позицию, связанную со сменой установки, — от усвоения предметных знаний к установке на выявление способов собственной мыслительной работы, чему и соответствует рефлексия позиций в межличностных взаимодействиях.

Эти задачи решаются в условиях создания определенных типов учебных ситуаций, вводящих учащихся в совместную разработку оптимальных стратегий решения того или иного типа задач с последующей демонстрацией решения и обоснованием. Таким образом, достигается интеграция знаний об окружающем мире и себе самом (8, 9, 10).

При выполнении детьми упражнений, направленных на развитие самопознания, учитель поочередно принимает на себя следующие функции: инструктора, дающего установку на выполнение задания, все исчерпывающие объяснения; советника, который, если возникают сложные или неоднозначные ситуации, переводит их в учебные задачи, но не принимает решения и не дает готовых ответов; образца, который в началь-

ной школе действительно является образцом подражания для своих учеников, а в процессе проведения занятий задает эмоциональный тон всему уроку, показывает образцы поведения, отношений, выбора и принятия решений при выполнении заданий, но не является при этом «подсказчиком».

Затем учитель, выполняя вышеназванные функции, осваивает и новые: наблюдателя, для которого очень важна педагогическая наблюдательность и рефлексия; фасилитатора, основная задача которого состоит в том, чтобы способствовать формированию представления ребенка о самом себе, дать ему почувствовать себя увереннее, безопаснее, повысить его самооценку.

И наконец, наряду с вышеназванными функциями учитель выполняет функцию партнера, понимающего личностный смысл высказываний и поведения ребенка и поэтому готового к принятию его инициатив и к организации помощи в их выполнении на основе взаимоконтроля и взаимопомощи в детском сообществе.

Таким образом, при выполнении вышеназванных функций строится взаимодействие и взаимообогащение сознания главных субъектов учебного процесса — учителя и ученика.

Специальное построение продуктивной, творческой учебной деятельности, базирующейся на основе сотрудничества ученика с учителем, другими учениками и самим собой, способствует развитию самосознания и оказывает влияние на идентификацию личности не только ребенка, но и педагога, приводя к перестройке личностной позиции учителя и его самосознания, обеспечивая способность взрослого профессионала к диалогу, эмпатии и уважению личности ученика.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб., 2004.
2. *Выготский Л. С.* Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 2.
3. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М., 1986.
4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — М., 2005.
5. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. — М., 1991.
6. *Климов Е. А.* Образ мира в разнотипных профессиях. — М., 1995.

7. *Кудина Г. Н.* Развитие понимания школьниками внутреннего мира человека // Психологическая наука и образование. 1996. — № 1. — С. 53–60.
8. *Ляудис В. Я.* Инновационное обучение и наука. — М., 1992.
9. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. 5-е изд. — СПб., 2007.
10. *Ляудис В. Я.* Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997. — № 3.
11. *Ляудис В. Я., Негурэ И. П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М., 1994.
12. *Орлов А. Б.* Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. 1995. — № 2. — С. 5–19.
13. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущность человека: парадигмы, проекция и практика. — М., 1995.
14. *Панов В. И.* Некоторые подходы к методологии развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 1998. — № 3–4. — С. 38–46.
15. *Петровский В. А.* Личность в психологии. — Ростов н/Д, 1996.
16. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М., 1987.
17. *Слободчиков В. И.* О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. — Новосибирск, 1986.
18. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. — М., 1995.
19. *Смирнов С. Д.* Психология образа: проблемы активности психического отражения. — М., 1985.
20. *Сорокоумова Е. А.* Возрастная психология. — СПб., 2006.
21. *Сорокоумова Е. А.* Психология понимания в самопознании младших школьников. — Н. Новгород, 1999.
22. *Сорокоумова Е. А.* Психология самопознания младших школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Самара, 2002.
23. *Сорокоумова Е. А.* Развитие самопознания в процессе учебной деятельности в начальной школе // Наука и школа. 2005. — № 3. — С. 8–14.
24. *Столин В. В.* Самосознание личности. — М., 1983.
25. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательная характеристика процесса развития личности. — М., 1999.

26. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности. — М., 1996.
27. *Шибутани Т.* Социальная психология. — Ростов н/Д, 1998.
28. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1984.

Основные понятия

Самопознание — это процесс получения знаний о самом себе путем выделения себя из сообщества других людей на основе сравнения себя с ними и самим собой.

Таксономия — упорядочение учебных задач по уровню их когнитивной сложности.

4.4. Обогащение сознания субъектов обучения

Сознание — форма отражения объективной действительности в психике человека, характеризующаяся тем, что в качестве опосредствующего, промежуточного фактора выступают элементы общественно-исторической практики, позволяющие строить объективные (общепринятые) картины мира.

Наличие у человека сознания означает, что у него в процессе жизни, общения, обучения сложилась или складывается система объективированных в слове обобщенных знаний, посредством которой он может осознавать окружающее и самого себя, опознавать явления действительности через их соотношение с этими знаниями.

Центральной проблемой инновационного обучения является «обогащение сознания» субъектов образовательного процесса.

Под «**обогащением**» **сознания** понимается совершенствование сознания путем активного приобретения и включения новых знаний о мире через актуализацию знаний о себе самом, своем месте в окружающем мире на основе как межличностного, так и опосредованного взаимодействия участников учебного процесса.

Чувственные образы представляют всеобщую форму психического отражения, порождаемого предметной деятельностью субъекта. Однако у человека чувственные образы приобретают новое качество, а именно свою значимость. Значения, являясь важнейшими образующими сознание человека, преломляют мир в его сознании. Хотя носителем значения является язык, за языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции) действия,

в процессе которых люди познают объективную реальность. А. Н. Леонтьев писал, что не понимание, не знание значения изучаемого характеризует сознательность, сознание как отношение, а тот смысл, который изучаемое приобретает для ребенка (14). В отличие от значений личностные смыслы не имеют своего надындивидуального существования и связывают значения с реальностью самой жизни и ее мотивами. Таким образом, становится понятно, что сознание будет обогащаться только тогда, когда ребенок будет придавать смысл тому, что он изучает.

Как известно, формирование сознания происходит в деятельности, следовательно, и обогащение сознания также происходит в деятельности. Учебное сотрудничество как один из видов деятельности, наиболее полно выражающих систему отношений ребенка с обществом, рассматривал в своей концепции А. Н. Леонтьев (14). Его гипотеза заключается в следующем: человеческая деятельность по своему происхождению является совместной, общественной. Совместность предполагает распределение между участниками деятельности способов ее осуществления. В процессе деятельности происходит обмен этими способами, то есть каждый из ее участников осваивает («присваивает») способ деятельности другого и те новые способы, которые разрабатываются ими совместно. Благодаря этому происходит интериоризация внешних коллективно распределенных действий во внутренние, индивидуальные. Основным условием обогащения сознания субъектов обучения (учителя и учащихся) является продуктивная и творческая деятельность в процессе усвоения знаний, в результате которой возникают новые смыслы по отношению к тем знаниям, которые усваивает ученик.

На обогащение сознания влияют различные аспекты, среди которых наиболее значимы: *развитие познавательной активности*, результатом которой является не только понимание значений, но и порождение новых личностных смыслов, *осознание бессознательного* (неосознаваемых мотивов поведения, поступков, намерений, опыта жизнедеятельности и отношений), *формирование адекватной самооценки личности*.

Первым аспектом обогащения сознания рассматривается развитие познавательной активности субъектов обучения.

Познавательная активность — высшее проявление всеобщей активности живых существ. Для человека активность всегда есть форма его существования как индивида, условие реализации

себя как личности, источник непрерывного развития в процессе онтогенеза.

В психологии активность рассматривается в соответствии с деятельностью. А. Н. Леонтьев (14, 15) выделяет активность как составляющую, как бы внутреннюю предпосылку самодвижения деятельности и ее самовыражение.

Психологические процессы формируются в деятельности человека, играют активную роль в ее регуляции и сами на определенной ступени развития приобретают форму деятельности.

В рамках деятельностного подхода получили развитие идеи Л. С. Выготского (7) об активном управлении человеком своим поведением и психическими процессами на основе инструментального использования общественно выработанных средств и способов, которые не изобретаются, а усваиваются человеком в ходе стихийного или организованного обучения.

Как субъект человек активно взаимодействует с окружающим его миром, при этом его активность направлена на формирование собственной личности и может быть самой высокой формой активности.

Первым этапом в развитии активности является переход от активности как всеобщего свойства материи к активности, свойственной живым организмам и проявляющейся во всех процессах жизнедеятельности. Активность, или борьба, связанная с приобретением и расходом энергии на клеточном и даже молекулярном уровнях, является отличительной чертой всего живого.

Второй этап в развитии активности связан с переходом от растительной формы жизни, основным способом осуществления которой является ответная активность, вызываемая прямым воздействием биологически важных факторов, к животной, которая может осуществлять поисковую активность.

Третий этап в развитии активности связан с проявлением человеческой деятельности, основное отличие которой от поведения животных (по фактору активности) состоит в переходе от приспособления к природе, к ее преобразованию и творческому изменению в соответствии с собственными целями.

Активность в своем становлении и развитии проходит ряд уровней, которые выделяет П. Я. Гальперин (8), используя категорию действия.

1. **Физическое действие** в неживой природе, где результат действия не оказывает никакого влияния на действие породившего его механизма.

2. **Физиологическое действие** (живая природа), где результаты действия не только регулируют его исполнение, но если они положительны, то они подкрепляются механизмом, производящим эти действия.
3. **Действия субъекта** — уровень собственного активного действия. Здесь осуществляется приспособление ранее имевшегося действия к новым условиям. Этот уровень характерен для живых существ, обладающих психикой.
4. **Действия личности**, когда они регулируются на основе общественного значения ситуации и общественных средств, образов и способов действия.

Таким образом, познавательная активность начинает свое становление на третьем, а развитие на четвертом уровне (по П. Я. Гальперину). При переходе от низших к более высоким уровням активности наблюдается рост сознательности и осознанности человеком своей активности.

Познавательная активность проявляется в стремлении самостоятельно мыслить, получать знания, формировать критический подход к суждениям других людей и к своим собственным, находить нестандартный подход к решению проблемных ситуаций.

Познавательная активность учащихся тесно связана с познавательным интересом, обучаемостью, уровнем развития познавательных процессов.

Познавательная активность входит в структуру познавательных отношений. Как неоднократно подчеркивал С. Л. Рубинштейн (18), весь ход обучения существенно обусловлен специфическими отношениями, которые складываются у учащихся в процессе обучения к материалу, учителю, самому себе.

Исследуя познавательную активность школьника, И. С. Якиманская (20) выделяет два тесно связанных, но не тождественных источника: обучающее воздействие (программы, учебники, учитель) и личный опыт самого ученика, который включает опыт его индивидуального взаимодействия с миром и результаты предшествующего опыта с самим собой.

Таким образом, познавательная активность школьников характеризуется, с одной стороны, как поисковая направленность в учении, с другой стороны, как познавательный интерес, стремление удовлетворить его при помощи различных источников знаний, во взаимодействии с другими людьми.

Познавательная активность учащихся, направленная на познание мира, окружающих людей и себя самого, обогащает и формирует сознание, способствует развитию творческой личности, поскольку она связана не только с *пониманием значений, но и образованием новых личностных смыслов*.

Вторым аспектом обогащения сознания рассматривается осознание бессознательного.

Осознание бессознательного — это активная, сознательная деятельность субъекта обучения, общения придания новых личностных смыслов моделям своего поведения в процессе взаимодействия с другими людьми и самим собой.

Сознание скрывает глубинный, «кипящий» пласт неосознаваемых личностью могущественных стремлений, влечений, желаний, а сам человек не имеет ясной картины сложного устройства своего собственного внутреннего мира со всеми его подводными течениями, бурями, взрывами (З. Фрейд).

В ходе эволюции сознание человека разделилось на внешнюю и внутреннюю сферы, что дало возможность, с одной стороны, отражать объективные характеристики внешней среды, а с другой — создало автономность и независимость человека от этой среды, обуславливающие относительное постоянство и своеобразие личностных характеристик. Эти сферы образуют человеческую индивидуальность, которая возникает в результате воздействия генетических факторов и уникальности жизненного пути.

Бессознательное, по мнению А. Менегетти (17), занимает большую часть психики. Однако бессознательное также содержит в себе психические структуры комплексов, которые равны «Я», но не обладают логикой, историей, сознанием и образуются как ранняя форма разума, предшествующая «Я».

Бессознательное представляет собой потенциал, который должен быть достоянием сферы нашего «Я». А. Менегетти отводит особую роль семантическому полю как каналу связи, по которому информация передается на бессознательном уровне непосредственно от одного субъекта другому, воздействуя на него.

Особую значимость имеет связь образов бессознательного с моделями поведения человека. Именно образы как осознанные, так и сновиденческие служат ключом к раскрытию личности. Понимание образов, которые действуют в бессознательном, в системе сновидений, в спонтанных фантазиях, необходимо для понимания сути и способов индивидуального и коллективного существования.

Таким образом, важно выделить, что образы бессознательного связаны с моделями поведения человека и работа по его осознанию приобретает особое значение для обогащения сознания. В учебно-воспитательном процессе, проигрывая модели поведения других людей (сверстников, учителей, родителей) и совместно их анализируя, у учащихся создаются новые модели поведения, которые приобретают новый личностный смысл.

Третьим аспектом обогащения сознания является *формирование адекватной самооценки*, которая выступает как момент порождения образа самого себя, то есть как момент процесса смыслообразования.

Самооценка — это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение субъекта к себе и другим людям.

Самооценка рассматривается психологами как *важнейшее личностное образование*, принимающее непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности. И поэтому самооценке отводится центральная роль в общем контексте формирования личности — ее возможностей, направленности, активности, общественной значимости.

В трудах, посвященных изучению самооценки, выделяют два направления:

- 1) связь личности и самооценки;
- 2) связь самосознания и самооценки.

Проявления самооценки как личностного образования изучены более широко, чем ее процессуальная сторона.

Оценивать самого себя человеку значительно труднее, чем оценивать факты и явления окружающей действительности. А. А. Бодалев отмечал, что познание и самопознание — две стороны диалектически единого процесса, детерминированного существованием внутренней связи между человеком и обществом, что и определяет взаимосвязь присущих индивиду оценок, направленных вовне, и самооценок, их сопряженность друг с другом.

Оценивать какое-либо проявление объективного и субъективного мира — значит, определять свое отношение к нему, устанавливать его значимость, меру соответствия общественно принятым нормам, критериям, выработанным человеком принципам. Содержательная сторона

оценки — **одобрение или осуждение**, принятие или критика, симпатия или антипатия — определяется многими факторами: социальной позицией человека, его установками, взглядами, мировоззрением, интеллектуальным и нравственным развитием, мотивами, средствами и целями действия, его условиями, местом в системе ценностей человека (5).

Ситуация самооценивания ставит человека перед необходимостью решения следующих **задач**: анализ объекта, по отношению к которому он примеривает свои силы; анализ самого себя как носителя психических качеств, подлежащих оценке. Тогда самооценка — результат решения человеком этих двух задач, которая приобретет характер интеллектуально-рефлексивного действия.

Исследователи выделяют в качестве **средств** самооценки «личностные смыслы» как преобразованные в ходе индивидуального опыта значения язык и субъективный опыт. Основанием самооценки выступают прямые обращения человека к внешним оценкам, к своей эмоционально-потребностной сфере. Человек использует эти качества либо автоматически, интуитивно (в работу включается подсознание), либо соотнося их с комплексным анализом оценочной ситуации (человек действует осознанно); при этом как механизм саморегуляции самооценка обретает разную степень действенности и надежности.

В реальной жизнедеятельности человека самооценка функционирует как на **вербально-осознанном** уровне, так и **интуитивном**. Неосознанный уровень ее функционирования адекватен либо стандартным, привычным для него ситуациям, либо, наоборот, экстремальным условиям, требующим от него быстрого принятия решений.

На ранних этапах развития ребенка самооценка также чаще функционирует на неосознанном уровне, проявляясь как непосредственное отражение оценок окружающих. Развитые уровни самооценки человека можно соотнести с наличием у человека умения обосновывать ее, актуализировать используемые средства ее обеспечения. Становление самооценки как механизма произвольной психической регуляции связано, с одной стороны, с усилением процессов самосознания, с другой — с их свертыванием и автоматизацией.

Функционирование самооценки как интеллектуального действия придает ей **рефлексивный** характер. Именно рефлексия, по мысли Л. С. Выготского, позволяет человеку наблюдать себя со стороны собственных чувств, внутренне дифференцировать «Я» действующее, рассуждающее, оценивающее. Рефлексивность при самооценке, так же как и способность осознания ее средств, является показателем достаточно высокого уровня

ее развития. Именно с рефлексией связано произвольное управление собственным поведением.

Как особый психологический феномен самооценка является условием и средством формирования таких итоговых продуктов самосознания, как «образ Я» и «Я-концепция».

«Образ Я» — есть некоторая система многообразных знаний субъекта о себе, имеющих разную степень осознанности, дифференцированности, обобщенности, функционирующих в неразрывном единстве.

В качестве генетически исходной формы «образа Я» в психологических исследованиях рассматривается образ самого себя, репрезентирующий целостное отношение ребенка к себе.

Структура самооценки представлена двумя компонентами — когнитивным и эмоциональным. *Когнитивный компонент* отражает знания человека о себе различной степени оформленности и обобщенности — от элементарных представлений до концептуально-понятийных. *Эмоциональный компонент* отражает отношение человека к себе, накапливающийся у него «аффект на себя», связанный с мерой удовлетворенности своими действиями, результатами реализаций намечаемых целей.

Основу когнитивного компонента самооценки составляют интеллектуальные операции сравнения себя с другими людьми, сопоставление своих качеств с внутренними эталонами или результатами деятельности других, оценка степени рассогласованности этих двух величин. Развитие когнитивного компонента зависит от степени сформированности у человека гностических способностей, объема и характера знаний относительно оцениваемых аспектов «Я». Качественное различие когнитивного и эмоционального компонентов придает их единству внутренне дифференцированный характер, определяющий особенности развития каждого из них.

Становление самооценки в возрастном аспекте связано с овладением ребенком более совершенными **способами самооценивания**, расширением и углублением знаний о себе, с их обобщением и наполнением **«личностными смыслами»**, усилением их побудительно-мотивационной роли. Эмоционально-ценностное отношение к себе с возрастом также постепенно дифференцируется и обобщается.

Самооценка функционирует в **двух основных формах** — как общая и частная. *Частные* самооценки отражают оценку субъектом своих конкретных проявлений и качеств: поступков, действий, отношений, возможностей, физических данных. *Общая* самооценка отражает при-

нятие или непринятие личностью себя, то есть позитивное или негативное отношение ко всему тому, что входит в сферу «Я».

Самооценка определяется как **адекватная** (реалистическая, объективная) и **неадекватная**, высокая — низкая, устойчивая — неустойчивая, стабильная — динамичная, реальная — демонстрируемая, осознаваемая — неосознаваемая и т. п. Мерой сформированности названных показателей определяются уровневые характеристики самооценки как развивающейся системы.

Временная отнесенность содержания самооценки позволяет выделить ее разные виды: она может функционировать как **прогностическая, актуальная и ретроспективная**.

Функция *прогностической самооценки* — оценка субъектом своих возможностей, определение своего отношения к ним. Она актуализируется до начала деятельности и совершения поступка. Ее основу составляют интеллектуальные операции дискурсивного плана. Можно говорить о широте, степени вероятности и обоснованности прогностической самооценки. В ней синтезируется информация, полученная субъектом в ходе анализа заложенных в ситуации оценивания субъективных и объективных данных. Нацелена прогностическая самооценка на предвосхищение результатов действия и их последствий, построение программ и планов действий. Одной из характеристик прогностической самооценки является уровень притязаний, основу которого составляет оценка субъектом своих возможностей. Важным фактором формирования уровня притязаний является принятый субъектом способ целеполагания. Эмоциональный компонент прогностической самооценки проявляет меру сформированности у субъекта чувства ответственности за возможные результаты собственных действий.

Функцией *актуальной самооценки* является оценка и основанная на ней коррекция исполнительских действий по ходу развертывания деятельности (поступка). Важным психологическим механизмом этого вида самооценки являются действия самоконтроля, содержащиеся в своей итоговой части парциальные самооценки.

Функция *ретроспективной самооценки* — оценка субъектом достигнутых уровней развития, итогов деятельности, последствий поступков и т. д. Важной характеристикой ретроспективной самооценки является мера ее критичности, отражающая степень требовательности к себе субъекта. Ретроспективная самооценка детерминирует процессы «каузальной атрибуции» — объяснение субъектом причин успехов или неудач собственного поведения и деятельности.

Основными условиями формирования адекватной самооценки в учебно-воспитательном процессе являются учебное сотрудничество и собственная учебная деятельность субъекта обучения, когда происходит усвоение критериев оценок, их видов, форм, способов социального сравнения и оценивания: в индивидуальном опыте происходит их апробация, проверка на практике. Именно в таких условиях происходит формирование адекватной самооценки как момента порождения образа самого себя, то есть как момента процесса смыслообразования.

Таким образом, выделенные и рассмотренные составляющие обогащения сознания при достаточной их сформированности и функционировании позволяют подниматься учащимся на более высокую степень своего развития, осознавать свою уникальность, неповторимость, необходимую для понимания себя как субъекта обучения, взаимодействия, общения.

Список литературы

1. *Анисимова О. М.* Самооценка в структуре личности студента // Автореф. канд. дис. — Л., 1984.
2. *Аристова Л.* Активность учения школьника. — М., 1968.
3. *Асмолов А. Г.* Основные принципы психологической теории деятельности // А. Н. Леонтьев и современная психология. — М., 1983. — С. 118–128.
4. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов н/Д, 1983.
5. *Бодаев А. А.* Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы // Вестник МГУ Сер. 14. Психология. — М., 1985. — № 2. — С. 13–17.
6. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
7. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. — Т. 3.
8. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии. — М., 2005.
9. *Гордеева Н. Д., Зинченко В. П.* Функциональная структура действия. — М., 1982.
10. *Захарова А. В.* Деятельностный подход к изучению самооценки // Психодиагностика и школа: Тезисы симпозиума. — Таллин, 1980. — С. 11–14.

11. *Захарова А. В.* Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1977. — № 7. — С. 109–115.
12. *Зинченко В. П.* Миры сознания и структуры сознания // Вопросы психологии. 1991. — № 2. — С. 15–21.
13. *Лейтес Н. С.* К вопросу о динамической стороне психологической активности // Проблемы дифференцированной психологии. — М., 1977. — С. 69–180.
14. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. Т. 1, 2. — М., 1983.
15. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — М., 1972.
16. *Матюшкин А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. — № 4. — С. 5–17.
17. *Менегетти А.* Введение в онтопсихологию. — Пермь, 1993.
18. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1973.
19. *Сорокоумова Е. А.* Психология самопознания младших школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Самара, 2002.
20. *Сорокоумова Е. А.* Развитие самопознания в процессе учебной деятельности в начальной школе // Наука и школа. 2005. — № 3. — С. 8–14.
21. *Ткаченко А. Н.* Бессознательное психическое в свете исследования уровней активности поведения человека: к истории вопроса // Бессознательное. Природа, методы исследования: В 3 т. — Тбилиси, 1979. — Т. 3. — С. 490–499.
22. *Якиманская И. С.* Принципы активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. — № 6. — С. 5–13.

Основные понятия

Сознание — форма отражения объективной действительности в психике человека, характеризующаяся тем, что в качестве опосредствующего, промежуточного фактора выступают элементы общественно-исторической практики, позволяющие строить объективные (общепринятые) картины мира.

Обогащение сознания — совершенствование сознания путем активного приобретения и включения новых знаний о мире через актуализацию знаний о себе самом, своем месте в окружающем мире на основе как межличностного, так и опосредованного взаимодействия участников учебного процесса.

Познавательная активность — высшее проявление всеобщей активности живых существ. Для человека активность всегда есть форма его существования как индивида, условие реализации себя как личности, источник непрерывного развития в процессе онтогенеза.

Осознание бессознательного — активная, сознательная деятельность субъекта обучения, общения придания новых личностных смыслов моделям своего поведения в процессе взаимодействия с другими людьми и самим собой.

Самооценка — это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей.

Приложение 1. Вопросы к экзамену

1. Цели и задачи педагогической психологии на современном этапе развития общества.
2. Понятие инновационного обучения.
3. Сравнение традиционного и инновационного обучения.
4. Характеристика технократической и гуманистической парадигмы в обучении.
5. Л. С. Выготский о соотношении обучения и развития.
6. Психологическая характеристика основных теоретических подходов к современному обучению.
7. Психологическая характеристика традиционного вида обучения.
8. Психологическая характеристика программированного обучения.
9. Психологическая характеристика проблемного обучения.
10. Психологическая характеристика дистанционного обучения.
11. Психологическая характеристика развивающего обучения.
12. Психологическая характеристика знаково-контекстного обучения.
13. Психологическая характеристика интерактивного обучения.
14. Теория обучения Л. В. Занкова.
15. Теория обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина.
16. Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.
17. Модели инновационного обучения Ш. Амонашвили, В. С. Библера.
18. Модель кооперации со сверстниками Г. А. Цукерман, В. В. Рубцова.
19. Модель личностно-ориентированного обучения И. С. Якиманской.
20. Модель совместной продуктивной деятельности В. Я. Ляудис.
21. Учебное сотрудничество.
22. Методы организации инновационного обучения.

23. Педагогическая деятельность и ее структура.
24. Педагогическое общение и взаимодействие.
25. Функции учителя в инновационном процессе обучения.
26. Психологическая характеристика педагогической оценки.
27. Педагогический такт.
28. Мотивация обучения и ее структура.
29. Особенности мотивации обучения на разных возрастных этапах.
30. Понятие обучаемости и структура обучаемости.
31. Самопознание школьника в инновационном обучении.
32. Таксономия учебных задач по Д. Толлингеровой.

Приложение 2. Примерная тематика рефератов и курсовых работ

1. Проблема обучаемости в психологических исследованиях.
2. Проблемы интеллектуального и нравственного развития ребенка в учебном процессе.
3. Взаимосвязь умственного и личностного развития в учебной деятельности младшего школьника.
4. Развитие познавательной активности ученика начальной школы.
5. Проблема развития интереса к обучению в подростковом возрасте.
6. Проблемные задания на уроках по развитию мировоззрения старшеклассников.
7. Развитие умственной деятельности в традиционном и инновационном обучении.
8. Проблема профессионального самоопределения в юношеском возрасте в процессе обучения в школе.
9. Проблема самопознания в процессе обучения в школе.
10. Роль игровой деятельности в психическом развитии в начальной школе.
11. Роль педагогического общения в усвоении знаний.
12. Развитие мировоззрения в подростковом возрасте.
13. Становление нравственности подростка.
14. Роль общения со сверстниками в становлении личности подростка.
15. Социализация личности на разных этапах онтогенеза.
16. Факторы, влияющие на обогащение сознания.
17. Субъект-субъектные отношения в процессе обогащения сознания.
18. Смыслообразование в процессе продуктивной и творческой деятельности.
19. Понятие учебной и жизненной ситуации.
20. Становление субъекта в процессе обучения.

Приложение 3. Тестовые задания по курсу «Педагогическая психология»

Тесты на выбор ответов

1. Педагогическая психология изучает:
 - а) закономерности освоения социокультурного опыта ребенком в системе социальных институтов воспитания и обучения;
 - б) закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы и средства обучения;
 - в) основные закономерности психического развития ребенка;
 - г) закономерности развития и формирования психики.
2. Ведущими мотивами учебной деятельности, обеспечивающими эффективное обучение, являются:
 - а) потребность в приобретении новых знаний, расширении кругозора;
 - б) стремление получить поощрение и избежать наказания;
 - в) чувство долга, ответственности;
 - г) требования учителей, родителей.
3. Развивающее обучение рассматривает учащегося:
 - а) как самообучающийся субъект учения;
 - б) как объект обучающих воздействий учителя;
 - в) как субъект, усваивающий знания, умения, навыки в качестве самоцели, а не как средство развития.
4. Автором суждения «Обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его» является:
 - а) Л. С. Выготский;
 - б) Ж. Пиаже;
 - в) Э. Торндайк;
 - г) В. Штерн.
5. В качестве основного логического принципа организации теоретического мышления согласно взглядам В. В. Давыдова выступает:

- а) логика восхождения от абстрактного к конкретному;
 - б) формальная логика;
 - в) индуктивно-аналитическая логика;
 - г) дедуктивно-синтетическая логика.
6. Учение с точки зрения психологии рассматривается:
- а) как активность субъекта, как деятельность, как фактор психического развития;
 - б) как адаптивный процесс, определяющийся наследственностью, средой, включая приспособление и регуляцию;
 - в) как фактор социализации, как условие связи индивидуально-го и общественного сознания.
7. Дидактические способности согласно взглядам Ф. Н. Гонаболи-на это:
- а) способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить ясно, интересно и понятно;
 - б) способности к соответствующей области наук;
 - в) способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимикой и пантомимикой.
8. При либеральном стиле педагогического общения:
- а) учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам;
 - б) учитель единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением своих требований;
 - в) учитель привлекает учащихся к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность.
9. Совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий зависит продуктивность учебной деятельности, — это:
- а) обучаемость;
 - б) воспитуемость;
 - в) сензитивность;
 - г) самостоятельность мышления.
10. Обучение, при котором педагог обеспечивает оптимальное соотношение самостоятельного поиска учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, называется:
- а) проблемным обучением;
 - б) программированным обучением;

- в) теорией поэтапного формирования умственных действий;
- г) развивающим обучением.

Тесты на сопоставление

Прочитайте приведенные ниже высказывания, обратив особое внимание на их связь друг с другом, затем укажите какие из предложений, отмеченных арабскими цифрами, можно обозначить буквами А, В, С, Д, которые означают:

- А — предложение содержит центральную идею, вокруг которой группируется большинство высказываний;
- В — предложение содержит основную идею, подтверждающую центральную;
- С — предложение содержит пояснительный пример или уточнение;
- Д — предложение никак не связано с центральной идеей.

Тест 1

1. Педагогическая психология — это отрасль психологии, изучающая психические явления, возникающие в условиях целенаправленного педагогического процесса; разрабатывает психологические основы обучения и воспитания.
2. Педагогическая психология тесно связана как с общей и детской психологией, так и с педагогикой.
3. Наиболее типичным методом исследования для педагогической психологии является метод «преобразующего эксперимента» (обучающего или воспитывающего), то есть изучение тех изменений, которые происходят в психике ребенка (подростка, юноши) в течение и в результате экспериментально организованного педагогического процесса.
4. Такого рода исследование имеет целью выделить из многих факторов, одновременно воздействующих на подрастающего человека в реальном процессе воспитания и обучения, те, которые оказали решающее влияние на ход формирования изучаемых сторон личности.

Тест 2

1. Под воспитанием понимается процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях подготовки ее к общественной, культурной и производственной деятельности.

2. Самовоспитание как средство подготовки подрастающих поколений к жизни возникло вместе с появлением человеческого общества.
3. Общественный прогресс и стал возможен лишь потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков, и, обогащая его, уже в более развитом виде передавало своим потомкам.
4. Теорию эволюции разработал Дарвин.

Тест 3

1. А. Н. Леонтьев педагогическое общение определяет как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива».
2. Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом.
3. Ведущим принципом педагогического общения может быть принят императив И. Канта: всегда относиться к себе и учащимся как к цели общения, в результате которого происходит восхождение к индивидуальности.
4. Педагогическое общение осуществляется в разнообразных формах, зависящих, главным образом, от индивидуальных качеств педагога и его представления о собственной роли в этом процессе.

Тест 4

1. Человек избрал и усовершенствовал такие способы общения, как язык и другие знаковые системы, письменность в ее разнообразных формах (тексты, схемы, рисунки), технические средства передачи и приема информации (радио, телевидение, механическая, магнитная, лазерная и другие формы записи).
2. Особое место в ряду многообразия видов общения занимает педагогическое.

3. Средства общения можно определить как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения.
4. Информация может передаваться и приниматься различными способами: телесными контактами (касание тела, руками и т. п.), на расстоянии, с помощью органов чувств (наблюдение за деятельностью другого человека, восприятие звуковых сигналов).

Тест 5

1. Педагогическая деятельность определяется психологическим содержанием, в которое включается мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат.
2. Средствами педагогической деятельности являются научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся.
3. В качестве носителей знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем наблюдении за осваиваемыми фактами.
4. Рассматривая педагогическую деятельность, мы имеем в виду ее высокопродуктивный характер.

Тест 6

1. Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация.
2. В педагогической деятельности выделяются внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат своей деятельности.
3. Внешние мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекватности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации.
4. Результатом педагогической деятельности является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося.

Тест 7

1. Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть интерпретирована в терминах его центрации.
2. Центрация понимается как особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащегося, основанное на эмпатии,

безоценочном принятии другого человека и конгруэнции переживаний и поведения.

3. Эмпатия помогает развитию общения, творчества и субъективного (личностного) роста в целом.
4. Для анализа мотивации педагогической деятельности наибольший интерес представляет стадия развития мотива власти.

Тест 5

1. Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности.
2. Основные характеристики педагогической деятельности — целоположенность, мотивированность, предметность, продуктивность.
3. Различают пять уровней продуктивной деятельности: непродуктивная, малопродуктивная, среднепродуктивная, продуктивная, высокопродуктивная.
4. Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направлена на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие.

Тест 6

1. Учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий.
2. Содержанием учебной деятельности является овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, побуждаемое адекватными мотивами.
3. Мотивами учебной деятельности могут быть мотивы собственного роста, собственного совершенствования.
4. Обучаемость субъекта учебной деятельности проявляется в ее особенностях и характере.

Тест 7

1. Педагогическая деятельность учителя (преподавателя) характеризуется определенным стилем.
2. Сไตล์ деятельности — это устойчивая система способов, приемов, обусловленная индивидуально-психологическими особенностями.
3. Индивидуально-психологическими особенностями являются характер, темперамент, способности и т. д.

4. Носителем знаний может являться учебное пособие или его представление.

Тест 8

1. Педагогическая психология, используя все три источника полученных данных, располагает основным арсеналом научных методов, таких, как наблюдение, беседа, эксперимент, анкетирование и т. д.
2. Эксперимент — это центральный эмпирический метод научного исследования, получивший широкое распространение в педагогической психологии.
3. Различают лабораторный и естественный эксперимент.
4. Воспитание рассматривается как целостное воздействие всей образовательной среды.

Тест 9

1. Все педагогические функции разделяются на две группы — целеполагающие и организационно-структурные.
2. Обобщение результатов исследования организационно-структурных функций позволяет отметить общее содержание входящих в нее конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической функций.
3. Коммуникативная функция предполагает установление правильных взаимоотношений с учащимися, другими учителями и администрацией школы.
4. Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообразных действий.

Тест 10

1. Психологическая готовность к школьному обучению — единство психических характеристик субъекта, обеспечивающее успешное начало обучения в школе.
2. Различают два вида психологической готовности к школьному обучению — специальная и общая.
3. В специальной готовности измеряются индивидуальные показатели преимущественно интеллектуального и сенсомоторного развития, которые сопоставляются с выявленными в широкомасштабных измерениях возрастными стандартами. Недоста-

точная прогностическая валидность измерений специальной готовности заставила обратить внимание на общую готовность, понимаемую как необходимый уровень общего психического развития, обусловленный полноценным развитием в дошкольном детстве.

4. Психодиагностические методы должны быть стандартизированы, надежны и валидны.

Тест 11

1. Психология обучения направлена на поиск и создание условий, способствующих управлению процессом учения.
2. Психология обучения — область педагогической психологии, изучающая закономерности всестороннего развития личности человека, становление возрастных психологических новообразований учащихся в ходе обучения.
3. Создатели образовательных систем превосходно понимали многочисленные ипостаси живого действия, хотя далеко не всегда полностью ориентировались в предметном содержании действия, в чем им помогали учителя и методисты.
4. Принципы психологии обучения строятся на основе данных психологии о возрастных возможностях развития с ориентировкой на завтрашний день этого развития; обучение организуется с учетом различных индивидуальных особенностей учащихся, но не на основе приспособления к ним, а как проектирование новых видов деятельности.

Тест 12

1. Учитель наблюдает за поведением детей, за тем, как они выполняют различные задания в классе, и использует полученную информацию для совершенствования своей работы как с классом в целом, так и с отдельными учениками.
2. В педагогической психологии используются те же методы, что и в других отраслях психологической науки. Главными методами являются наблюдение и эксперимент.
3. Педагогическая психология изучает процесс учения: его структуру, характеристики, закономерности протекания.
4. Вместе с тем следует отметить, что метод наблюдения используется не только в исследовательской, но и в практической деятельности, в том числе и педагогической.

Тест 13

1. Главная задача учителя — завоевать доверие учащихся, создать атмосферу доброжелательности, справедливости.
2. Особенно важно отметить, что большинство первоклассников приходят в класс как в новый мир, в котором им откроется множество интересных вещей. Задача учителя — оправдать эти надежды, не угасить потребность в познании.
3. Учитель становится для учеников главным лицом, его рекомендации и пожелания не подлежат сомнению, даже отношение к другим ученикам опосредуется отношением к ним учителя.
4. К этому возрасту малыш уже знает о многих профессиях, больше того — в играх он имитирует деятельность, соответствующую некоторым из них.

Приложение 4. Практические занятия

Изучение речевого взаимодействия на уроке

Схема наблюдения за взаимодействием учителя и учащихся на уроке. При применении метода наблюдения часто используются различные схемы, позволяющие лучше организовать его и в определенной степени структурировать получаемые с его помощью данные. Одной из таких схем является известная схема наблюдения Фландерса. Она очень распространена и часто используется для анализа взаимодействия педагога (любого взрослого-руководителя) и учащихся во время всевозможных как классных, так и внеклассных занятий.

Фландерс выделяет 10 категорий (интеракций) взаимодействия между учениками и учителем: семь из них относятся к речи учителя, две — к речи учащихся и одной категорией отмечаются молчания, поддержки, неясности на уроке.

1. Речь учителя.

Принятие настроя. В мягкой манере принимаются или выясняются установки ученика, его эмоциональный настрой, который может быть как позитивным, так и негативным. Это выражается в словах учителя: «Хорошо, продолжай, все нормально, если не получается — отложи».

Положительное подкрепление. Имеются в виду все действия, направленные на поддержку, укрепление наличных форм поведения. Это — похвала, одобрение, шутка. Сюда же относятся одобрительные невербальные действия учителя.

Принятие и использование представлений учеников. Учитель повторяет высказывания ученика, уточняет, переформулирует, использует идеи, содержащиеся в этом высказывании. Как только учитель переходит к изложению собственных идей, его речь должна быть отнесена к категории «рассказ».

Задавание вопросов. Высказывания учителя с намерением получить ответ от ученика. Вопросы могут быть реакцией на высказывания ученика, стремлением получить дополнительную информацию.

Рассказ. Определение понятий, приведение фактов, суждений, объяснение, обоснование собственных представлений, иллюстрация, примеры, цитирование источника.

Распоряжения. Прямые указания, приказы, требования, наставления в критической форме, которым ученик должен подчиниться.

Отрицательное подкрепление. К этой категории относятся все высказывания с намерением изменить поведение ученика от нежелательного к желательному. Это — выговор, упреки, угрозы, окрик, язвительная насмешка.

2. Речь ученика.

Ответ учителю. Речь ученика инициирована учителем, который задает ситуацию и вынуждает учеников высказываться.

Речь по собственной инициативе. Ученики сами начинают разговор, высказывают собственные идеи, задают новые темы для беседы, свободно выражают собственное мнение, задают вопросы.

3. Пауза, замешательство.

Период молчания или замешательства, приостановка активной речевой коммуникации.

Схема может использоваться несколькими наблюдателями без разделения между ними функций и с их разделением (например, один фиксирует категории, относящиеся к учителю, другой — к ученикам) при наблюдении за классом в целом или за отдельными учениками. При стандартном предъявлении наблюдателю дается бланк со схемой наблюдения, и он каждые 3 секунды отмечает конкретное проявление активности на уроке в течение 15–20 минут. Однако это возможно лишь при нескольких наблюдателях или при использовании только основных категорий. Более удобными формами является ее применение как схемы обработки результатов записи сплошного наблюдения целого урока или его части, а также сочетание использования схемы и кратких записей.

Психологический анализ урока

Наблюдая урок, необходимо записывать его ход, стараться фиксировать речь, жесты, действия учителя, ответы, поведение учащихся.

Анализ деятельности учеников

Направленность познавательной деятельности: в какой мере познание школьников было подчинено учебной задаче, устойчиво ли сохранялось их внимание, быстро ли оно переключалось с одной задачи на другую.

Соотношение внутреннего и внешнего в деятельности учащихся: выделить характерные внешние проявления совершаемой учащимися умственной деятельности (быстрое и верное высказывание, правильное действие, ошибочный ответ, ожидание подсказки и др.; какие и как решались задачи).

Соотношение конкретного и обобщенного в умственной деятельности учащихся: отметить факты оперирования конкретным содержанием; отметить случаи использования обобщенного содержания; было ли соотнесение конкретного и обобщенного в ответах школьников; отметить использование учащимися содержания, выраженного в представлениях и понятиях.

Соотношение самостоятельности и подражательности в деятельности школьников: имело ли место выполнение задания по образцу путем простого копирования; насколько это было оправданным и целесообразным; отметить случаи самостоятельного нахождения решения.

Охарактеризовать способы и приемы умственной деятельности учащихся: установить и назвать умственные действия, которыми владеют школьники; какие умственные действия учащиеся используют чаще, какие реже; каков уровень осознания выполняемых действий.

Отношение учащихся к предмету занятий: в какие моменты урока наиболее ярко были выражены эмоции, с чем это связано.

Действенность эмоций: отметить случаи влияния положительных эмоций на познавательную активность школьников; отметить связь отрицательных эмоций и учебной пассивности учащихся.

Устойчивость и динамичность отношений: одинаковым ли было отношение учащихся к учебной работе на протяжении всего урока; если отношение менялось, то чем это было обусловлено.

Соотношение интеллектуального и эмоционального в учебной деятельности учащихся: отметить случаи учебной работы без видимого эмоционального отношения, выделить случаи, когда эмоции изменяли поиск решения задачи.

Анализ деятельности учителя

Информационная функция учителя: характеристика подачи информации (точность, логичность, умение выделять главное, доступность, опора на прежний опыт учащихся, связь с другими предметами, с практикой и т. п.), умение прогнозировать усвоение информации школьниками.

Перцептивная функция: умение воспринимать психическое состояние учащихся, за внешними фактами поведения видеть личность ученика.

Коммуникативная функция: стиль общения, педагогический такт, характеристика речи, экспрессивные качества, умение устанавливать контакты с классом.

Организаторская функция: организация учителем собственной деятельности, индивидуальной и коллективной познавательной деятельности учащихся, поддержание дисциплины и порядка на уроке.

Развивающая функция: работа по развитию и формированию приемов и способов умственной деятельности учащихся, работа по формированию личности учащихся, построение учебного взаимодействия.

Функции контроля: способы контроля усвоения информации учащимися, объективность оценок, своевременность оценок, особенности самоконтроля учителя.

Общие выводы о взаимодействии учителя и учащихся

Результаты усвоения знаний: уровень усвоения, перспективное и оперативное их значение.

Результаты усвоения способов, приемов умственной деятельности.

Характеристика отношения учащихся к предмету.

Анализ отношений между учащимися и учителем.

Общая оценка урока с точки зрения обучения, развития и воспитания учащихся.

В соответствии с результатами анализа урока сформулируйте конкретные предложения по:

- управлению учебной деятельностью учащихся;
- формированию у учащихся положительного эмоционального отношения к учению;
- совершенствованию у учителя профессионально значимых функций.

Сорокоумова Елена Александровна
Педагогическая психология: Краткий курс

Заведующая редакцией (Москва)	<i>Т. Калинина</i>
Руководитель проекта	<i>Е. Паникаровская</i>
Ведущий редактор	<i>Н. Кулагина</i>
Художник	<i>А. Татарко</i>
Корректоры	<i>Т. Лаврович, А. Селезнева</i>
Верстка	<i>А. Барцевич</i>

Подписано в печать 14.07.08. Формат 60×90/16. Усл. п. л. 11.
Тираж 3500. Заказ

ООО «Питер Пресс», 198206, Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, 73, лит. А29.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
95 3005 — литература учебная.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГП ПО «Псковская областная типография».
180004, г. Псков, ул. Ротная, 34.

ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА «ПИТЕР»
предлагают эксклюзивный ассортимент компьютерной, медицинской,
психологической, экономической и популярной литературы

РОССИЯ

Москва м. «Электровзводская», Семеновская наб., д. 2/1, корп. 1, 6-й этаж;
тел./факс: (495) 234-3815, 974-3450; e-mail: sales@piter.msk.ru

Санкт-Петербург м. «Выборгская», Б. Сампсониевский пр., д. 29а;
тел./факс (812) 703-73-73, 703-73-72; e-mail: sales@piter.com

Воронеж Ленинский пр., д. 169; тел./факс (4732) 39-43-62, 39-61-70;
e-mail: pitervrn@comch.ru

Екатеринбург ул. Бебеля, д. 11а; тел./факс (343) 378-98-41, 378-98-42;
e-mail: office@ekat.piter.com

Нижний Новгород ул. Совхозная, д. 13; тел. (8312) 41-27-31;
e-mail: office@nnov.piter.com

Новосибирск ул. Станционная, д. 36;
тел./факс (383) 350-92-85; e-mail: office@nsk.piter.com

Ростов-на-Дону ул. Ульяновская, д. 26; тел. (8632) 69-91-22, 69-91-30;
e-mail: piter-ug@rostov.piter.com

Самара ул. Молодогвардейская, д. 33, литер А2, офис 225; тел. (846) 277-89-79;
e-mail: pitvolga@samtel.ru

УКРАИНА

Харьков ул. Суздальские ряды, д. 12, офис 10–11; тел./факс (1038067) 545-55-64,
(1038057) 751-10-02; e-mail: piter@kharkov.piter.com

Киев пр. Московский, д. 6, кор. 1, офис 33; тел./факс (1038044) 490-35-68, 490-35-69;
e-mail: office@kiev.piter.com

БЕЛАРУСЬ

Минск ул. Притыцкого, д. 34, офис 2; тел./факс (1037517) 201-48-79, 201-48-81;
e-mail: office@minsk.piter.com



Ищем зарубежных партнеров или посредников, имеющих выход на зарубежный рынок.
Телефон для связи: **(812) 703-73-73**.
E-mail: fuganov@piter.com



Издательский дом «Питер» приглашает к сотрудничеству авторов.
Обращайтесь по телефонам: **Санкт-Петербург — (812) 703-73-72,**
Москва — (495) 974-34-50.



Заказ книг для вузов и библиотек: (812) 703-73-73.
Специальное предложение — e-mail: kozin@piter.com