Курс профессиональной переподготовки: Физика: теория и методика преподавания в образовательной организации

Модуль 2. Психолого-педагогический.

Лекция 2.4 Педагогическая психология.

План лекции:

1. Предмет, задачи, разделы и методы современной педагогической психологии. 2

Методы исследования в педагогической психологии. 4

2. Психология обучения. Основные проблемы и концепции. 9

Гипотеза Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития. 12

Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова. 16

Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова..... 19

Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина 22

Современные направления обучения. 24

3. Психологическая сущность и структура учебной деятельности. 31

Возрастные особенности мотивации учения в школе (Е.П. Ильин)..... 34

Проблема неуспеваемости учащихся в процессе учебной деятельности.37

4. Психология воспитания. 43

Процесс воспитания, социализация и формирование личности ребенка.47

Структура воспитательного процесса. 52

5. Психология учителя. 61

Личность учителя как условие эффективного обучения. 63

Педагогическая деятельность. 71

Педагогическое общение. 76

Самостоятельная работа. 89

Литература. 90

1. Предмет, задачи, разделы и методы современной педагогической психологии.

Педагогическая психология является межпредметным и прикладным разделом психологической науки, возникшим в связи с реальными запросами педагогической теории и расширяющейся образовательной практики. В педагогическом, учебном процессе не существует какой-либо специальной, для него отведенной, особой психики, отличной от той, что описана в предшествующих лекциях. Просто в психике и личности рельефно выделяются лишь некоторые ее аспекты, акценты функционирования и развития, обусловленные спецификой самого образовательного процесса.

Сложность образовательного процесса, механизмов, организации обучения и воспитания определяет многоаспектность и неоднородность предмета современной педагогической психологии. *Предметом педагогической психологии* являются факты, механизмы, закономерности обучения и воспитания и вызываемые этими процессами изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека (ребёнка) как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом (И.А. Зимняя, 1997).

Приведённое определение свидетельствует о сложности и многоаспектности стоящих перед современной педагогической психологией и решаемых *актуальных проблем*: психологических механизмов управления обучением; образовательным процессом в целом; управления процессом освоения обобщённых способов действия;учебной мотивации;

индивидуально-психологических факторов, влияющих на успешность обучения, сотрудничество; личностных особенностей учеников и учителей.

Общей задачей педагогической психологии является выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности. Соответственно частными задачами педагогической психологии являются:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения учениками социокультурного опыта;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития ученика и формами, методами обучения и воспитания;
- определение влияния особенностей организации и управления учебной деятельностью на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность ученика;
- изучение психологических основ деятельности учителя;
- определение фактов, механизмов, закономерностей развивающего обучения;
- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения знаний и др.

Предмет каждой отрасли научного знания определяет и её структурную организацию, т.е. те разделы, которые входят в данную науку. *Педагогическая психология включает три основных раздела:*

1) психологию обучения,

2) психологию воспитания,

3) психологию педагога.

На современном этапе педагогическая психология всё более дифференцируется на психологию высшей школы (высшего образования) и педагогическую психологию школьного обучения.

Для иллюстрации междисциплинарного характера педагогической психологии обозначим ее связи с некоторыми другими разделами научной психологии, поскольку в действительности она сопряжена практически со всей современной психологией. Например, общая психология выступает здесь в качестве своеобразной базы, задающей необходимый методологический, категориальный и понятийный строй педагогической психологии. Невозможно перечислить все общепсихологические понятия и термины, без которых нет педагогической психологии: психика, личность, сознание, деятельность, мышление, мотивация, способности. И все они «работают» здесь по-своему, в контексте образования. Неразделимы отношения педагогической и детской, возрастной психологии, особенно применительно к школьному образованию. Без учета возрастных особенностей учащихся невозможно эффективное образование. Кроме того, всякий педагог реально работает не только с индивидуальностью учащегося, но с социальной группой, классом, с родителями, коллективом коллег по профессии, поэтому в учебно-воспитательном процессе непременно задействована обширная социально-психологическая феноменология малых и больших групп, их взаимодействий, групповой динамике.

Методы исследования в педагогической психологии.

В педагогической психологии используются те же методы, что и в других областях психологической науки. Главными методами являются наблюдение и эксперимент.

Наблюдение – основной, наиболее распространённый в педагогической психологии эмпирический метод целенаправленного изучения человека. Специфическая особенность этого метода в том, что исследователь не воздействует на предмет изучения. Не вызывает интересующие его явления, а ждёт их естественного проявления. Основные характеристики метода наблюдения целенаправленность и планомерность.

Можно выделить два вида целей. В поисковых исследованиях ставится цель – получить как можно больше сведений об интересующем предмете. Например, фиксация поведения шестилеток, поступивших в школу, на уроках, в перемену, дома; в общении с учениками, учителями, родителями и т д. Сбор широкой информации дает возможность выделить проблемы, требующие специального исследования.

В других случаях наблюдение ведётся очень избирательно. Так, Ж.Пиаже при изучении детского мышления наблюдал только такие игры, в которых дети из двух предметов получали как бы один (один предмет находился внутри другого). Это формировало у ребёнка понимание определённого отношения между предметами.

Наблюдение реализуется в виде специальной методики, которая содержит описание всей процедуры наблюдения:

1) выбор объекта наблюдения и ситуации, в которой он будет наблюдаться;

2) программа наблюдений: перечень тех сторон, свойств объекта, которые будут фиксироваться;

3) способ фиксации получаемой информации.

Эксперимент занимает главное место в психологических исследованиях. Его отличие от наблюдения состоит в том, что экспериментатор воздействует на исследуемый объект в соответствии с

гипотезой исследования. Допустим, исследователь выдвинул гипотезу, что обучение идет успешней, когда обучаемый точно знает характер своих ошибок. Для проверки этой гипотезы необходимо взять две группы обучаемых, которые по своему исходному уровню развития и по другим характеристикам примерно одинаковы. В той и другой группе дети получают одно и то же задание: научиться писать заглавную букву «В». В одной группе после каждой пробы экспериментатор указывает, какие элементы воспроизведены правильно, какие неверно, и в чём конкретно состоит отклонение от образца. В другой группе экспериментатор просто говорит, что буква написана неверно и предлагает попробовать ещё раз. Экспериментатор фиксирует количество повторений, которое потребовалось для правильного воспроизведения буквы в обеих группах. Он может фиксировать и отношение детей к работе.

Эксперимент может быть организован как лабораторный и как естественный. В последние десятилетия в нашей стране был проведён целый ряд длительных и очень значимых естественных экспериментов именно в области обучения. Например, эксперимент, проходивший под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в начальной школе. Этот эксперимент позволил выделить условия воспитывающего и развивающего обучения, а также возрастные возможности детей в усвоении научных понятий.

Любой эксперимент включает следующие этапы:

1) постановка цели: конкретизация гипотезы в определенной задаче;

2) планирование хода эксперимента;

3) проведение эксперимента: сбор данных;

4) анализ полученных экспериментальных данных;

5) выводы, которые позволяют сделать экспериментальные данные.

Как лабораторный, так и естественный эксперименты подразделяются на констатирующий и формирующий. Констатирующий эксперимент используется в тех случаях, когда надо установить наличное состояние уже имеющихся явлений. В области педагогической психологии особенно важен формирующий (обучающий) эксперимент. Например, для изучения закономерностей учения прослеживается его эффективность в различных условиях.

Кроме наблюдения и эксперимента педагогическая психология использует также метод беседы, метод изучения продуктов деятельности, анкетирование, тестирование.

Беседа – широко распространённый в педагогической психологии эмпирический метод получения сведений о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы.

Анализ продуктов деятельности (творчества) – метод опосредованного эмпирического изучения человека через анализ, интерпретацию материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т.д.) продуктов деятельности. Этот метод широко используется в педагогической практике в форме анализа ученических изложений, сочинений, конспектов, комментариев, выступлений, рисунков, поделок и т.д.

Метод тестов. Тест представляет собой систему заданий, позволяющих измерить уровень развития определённого психологического качества (свойства) личности. В настоящее время сфера тестирования охватывает индивидуальные особенности человека, как со стороны его отдельных свойств, так и в единстве их широкого диапазона: интеллект, способности, межличностный статус, мотивация, эмоционально-волевая сфера. Различаются следующие виды тестов:

Тесты интеллекта – психодиагностические приёмы, предназначенные для исследования и количественной оценки уровня интеллектуального развития. Наиболее известными и широко применяемыми в современной психодиагностике являются тесты Векслера, Станфорда-Бине, Амтхауэра, прогрессивных матриц Равена.

Тесты специальных способностей – психодиагностические приёмы, направленные на оценку у школьников возможностей усвоения знаний, умений и навыков в специальных видах деятельности (технической, музыкальной, художественной, спортивной и др.). Чаще всего их применение связано с вопросами профориентации и профотбора.

Тесты достижений – стандартизированные тесты, конструируемые на учебном материале и предназначенные для оценки уровня овладения школьниками учебными знаниями и навыками.

Критериально-ориентированные тесты – методики психологической диагностики, выявляющие, насколько учащиеся владеют знаниями, навыками умственных действий, необходимыми и достаточными для выполнения определённых классов учебных заданий. Этот вид тестов относят к разновидности тестов достижений.

Проективные тесты – группа методик, предназначенных для диагностики личности, в которых обследуемым предлагается реагировать на неопределённую (многозначную) ситуацию (интерпретировать какой-либо сюжет, завершить незаконченные предложения или высказывания одного из действующих лиц сюжетной картинки и т.д.). Предполагается, что характер ответов определяется особенностями личности испытуемого, «проецируемой» на стимульный материал: сюжетные картинки (тест тематической апперцепции и др.), незаконченные предложения или

высказывания действующих лиц на сюжетной картинке (тест Розенцвейга), неопределённые фигуры (тест чернильных пятен Роршаха) и т.д.

2. Психология обучения. Основные проблемы и концепции.

Психология обучения – наиболее разработанная область педагогической психологии. Поскольку главной целью обучения традиционно считается приобретение учеником знаний, умений и навыков, в педагогической психологии в первую очередь изучаются особенности усвоения знаний детьми – общие закономерности и индивидуально-типические различия. Усвоение знаний связано, с одной стороны, с содержанием и методами обучения, с другой – с умственным развитием ученика. Изучение этих взаимосвязей является одним из главных направлений исследования в психологии обучения.

В связи с этим для анализа основных закономерностей усвоения знаний используются ***ключевые термины:*** обучение, учение, учебная деятельность.

Обучение – это процесс целенаправленной, последовательной передачи общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества. А в статье 2 Закона об образовании дается такое определение: *обучение* - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни

Учение - процесс целенаправленного, сознательного присвоения человеком передаваемого (транслируемого) ему общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта. Наряду с понятием «учение» в отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др.) используется понятие *учебная деятельность*, в содержание которого входит не только процессуальность, результативность, но и структурная организация и самое главное – субъектность учения.

Обучение начинается с самого рождения и продолжается на протяжении всей жизни человека в различных видах деятельности: общении, игре, труде. Характер обучения меняется с момента поступления ребёнка в школу. Школьное обучение, в отличие от дошкольного, носит систематический, целенаправленный характер. С началом школьного обучения начинается изучение науки в системе. Усвоение научных знаний – революция в представлениях ребёнка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Школьное обучение требует обязательного выполнения ряда правил, которым подчинено поведение ученика во время его пребывания в школе. Обучение воспитывает, то есть формирует определённые свойства и черты личности.

В соответствии с обозначенными выше характеристиками школьного обучения в педагогической психологии определяются его основные проблемы (*проблема* - содержащий противоречие, трудноразрешимый в науке вопрос, на который невозможно в настоящее время получить однозначный и бесспорный ответ). На протяжении истории педагогической психологии многие традиционные вопросы исследования так и остались не до конца понятыми, сохранили статус проблемы.

Основные проблемы психологии обучения:

1) Индивидуализация и дифференциация обучения. Разные авторы выделяют в качестве главных различные психологические особенности учащихся, которые в первую очередь необходимо учитывать при индивидуализации учебной работы: умственные способности, учебные умения, показатели обученности (отметки), познавательные интересы, индивидуально-типологические особенности. Не существует единого мнения об эффективности дифференциации учеников и её критериях. Сторонники создания гомогенных классов предлагают дифференцировать учащихся по показателям специальных способностей, по критерию умственного развития, на основе школьной зрелости, по признакам здоровья. Они считают, что дифференциация способствует повышению эффективности обучения. Противники гомогенных классов, считают, что дифференциация учащихся отрицательно влияет на их учебную мотивацию и личностное развитие.

2) Наглядность в обучении. Исследователи расходятся во мнениях, что означает понятие «наглядность» и всегда ли наглядность полезна. Широко бытует представление, что наглядность прямо и непосредственно связана с чувствительностью, с наблюдаемостью предметов, явлений. Такое понимание наглядности идёт от Я.А. Коменского, который считается родоначальником принципа наглядности в обучении. Новый подход к проблеме наглядности обучения разрабатывался В.В. Давыдовым, который определял наглядность как показатель простоты и понятности для данного человека того психического образа, который он создаёт в процессе восприятия, памяти, мышления и воображения.

3) Развитие теоретического мышления учащихся в процессе обучения. В.В. Давыдов разработал теорию новой системы обучения с направлением от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения

мышление было названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само обучение развивающим.

4) Управление процессом усвоения знаний учащихся. Разработка этой проблемы в отечественной психологии связана в первую очередь с именами П.Я.Гальперина, Н.Ф. Талызиной. П.Я. Гальперин описал закономерности поэтапного формирования умственных действий на основе их предметных аналогов. Н.Ф. Талызина подробно описала основные условия, обеспечивающие управление процессом усвоения действий и понятий, а также пути формирования у школьников различных приёмов познавательной деятельности.

Помимо вышеперечисленных в педагогической психологии дискутируются и другие проблемы:

- психологическая готовность ребёнка к школьному обучению,
- формирование у школьников положительной мотивации к учению, гуманизация и демократизация обучения,
- преемственность в обучении и др.

В последние годы в педагогической психологии появились новые актуальные проблемы исследования: сохранение психологического или личностного здоровья участников образовательного процесса; здоровьесберегающие технологии обучения; безопасность образовательной среды; личностная зрелость и компетентность субъектов образовательного процесса и др.

Гипотеза Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития.

Вопрос об отношении обучения и развития школьников, согласно Л С Выготскому, является центральным и основным вопросом, без него проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены.Многие теоретические и практические

проблемы современной педагогики и педагогической психологии могут быть успешно решены в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко разрабатываются проблемы развивающего обучения.

Наиболее глубоко и последовательно основная проблематика обучения и развития детей рассмотрена Л.С. Выготским в статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте». В этой статье он проанализировал основные психологические теории, исследовавшие соотношение обучения и развития, сложившиеся к началу 1930-х годов, и сформулировал свою гипотезу о более правильном решении обсуждаемого вопроса.

Обучение, по Л.С.Выготскому, является движущей силой психического развития. Без обучения эффективное психическое развитие ребенка невозможно. «Процессы развития не совпадают с процессами обучения; первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский, 1991). Эта гипотеза, по мнению Выготского, устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход одного в другое.

Л.С. Выготский набросал краткую схему обоснования своей гипотезы. Он изложил содержание основного генетического закона развития психических функций человека, (этот фундаментальный закон был сформулирован им раньше, выступая основой всей его культурно-исторической концепции психического развития человека). Всякая высшая психическая функция в психическом развитии ребёнка, по мнению Л.С. Выготского, появляется на сцене дважды: в первый раз как деятельность коллективная, социальная, второй раз - как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка.

Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребёнка не природных, а исторических особенностей человека. *Обучение не тождественно развитию. Оно создаёт зону ближайшего развития,* то есть вызывает у ребёнка интерес к жизни, побуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале возможны для ребёнка только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами. Затем, пронизывая весь внутренний ход развития, они становятся достоянием самого ребёнка. Нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после того, как он делал это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется у ребенка в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

В ходе психического развития первоначально существующие простейшие («натуральные») психические процессы и функции (восприятие, память, мышление и пр.), вступая в сложные взаимоотношения друг с другом, превращаются в качественно новые функциональные системы, специфические только для человека (речевое мышление, логическую память, категориальное восприятие и др.). Новые формы психики возникают не только в познавательной, но и в эмоциональной сфере ребёнка, и в сфере его потребностей и мотивов. Все указанные новые формы психики, раз возникнув, не остаются нейтральными, а, в свою очередь начинают определять поведение и деятельность ребёнка, его взаимоотношения с окружающей средой и, следовательно, дальнейший ход формирования его личности.

Л.С. Выготский сформулировал очень важное для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития ребёнка: это *уровень актуального развития* (наличный уровень подготовленности,

определяемый с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий зону ближайшего развития. *Зона ближайшего развития* – это расстояние между уровнем актуального развития ребёнка и уровнем возможного развития. Зона ближайшего развития – логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Выготский, –когда оно идёт впереди развития» (Л.С. Выготский, 1991;с.388).

Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения во многом определяются зоной ближайшего развития. Понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, причём это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребёнка. Зона ближайшего развития – симптом, критерий в диагностике умственного развития ребёнка. Она даёт представление о потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз и практические рекомендации. Определение обоих уровней развития – актуального и потенциального – составляет вместе то, что Л.С. Выготский называл

нормативной возрастной диагностикой в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития.

В работах самого Л.С. Выготского, к сожалению, нет развернутого описания конкретно-предметных проявлений так понимаемого им развивающего обучения. Многие годы его гипотеза оставалась только гипотезой, хотя его ученики стремились ее конкретизировать, уточнить и наполнить определенным предметным содержанием (успешно в этом направлении работали А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.).

В 60—70-е гг. в нашей стране развернулись психолого-педагогические исследования различных проблем развивающего обучения в области начального образования (работы коллективов Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, Ш.А. Амонашвили и др.), среднего образования, а также применительно к образованию детей с задержками психического развития. В эти же годы началось изучение аналогичных проблем и применительно к детям дошкольного возраста.

Результаты этих исследований позволили, во-первых, экспериментально обосновать положение о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, во-вторых, определить некоторые конкретные психолого-педагогические условия его реализации.

Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова.

Впервые вопрос о необходимости создания более эффективной системы обучения, влияющей на развитие школьников, был поставлен в 50-е гг. XX в. российским педагогом и психологом, учеником Л.С. Выготского Леонидом Владимировичем Занковым (1901—1977). После смерти Л.С. Выготского Л.В. Занков стал одним из руководителей Научно-практического института дефектологии (ныне – Института коррекционной педагогики РАО), где проводились экспериментальные исследования

развития аномальных детей, в которых выявлялись условия их эффективного обучения.

В разработке своей системы обучения Л В Занков исходил из положения Л. С. Выготского: обучение должно вести за собой развитие. Он показал, каким должно быть обучение, чтобы оно могло вести за собой развитие.

Общее развитие младших школьников в рамках экспериментальных работ Л. В. Занкова рассматривалось как развитие способностей, а именно: наблюдательности, умения воспринимать явления, факты, естественные, речевые математические эстетические и др.; отвлеченного мышления, способности к анализу, синтезу, сравнению, обобщению и т. п.; практических действий, умения создать некоторый материальный объект, произвести ручные операции, развивая одновременно восприятие и мышление.

Система обучения, ведущего за собой развитие, опирается на дидактические принципы, которые (в отличие от традиционных дидактических принципов) направлены на достижение общего развития школьников, которое обеспечивает формирование знаний. Принципы таковы:

1) Принцип ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении.

2) Принцип обучения на высоком уровне трудности.

3) Принцип обучения быстрым темпом.

4) Принцип осознания школьниками процесса учения.

5) Принцип целенаправленной и систематической работы над общим развитием всех учащихся, в том числе наиболее слабых.

Особое значение придается принципу обучения на высоком уровне трудности. Согласно ему, содержание и методика обучения строятся так,

чтобы вызвать активную познавательную деятельность в овладении учебным материалом. Трудность понимается как препятствие. Проблема заключается в познании взаимозависимости явлений, их внутренних связей, в переосмыслении сведений и создании их сложной структуры в сознании школьника. Это прямо связано с принципом ведущей роли теоретических знаний. Он означает: формирование фактических, прикладных знаний, умений происходит на базе осмысления научных понятий, отношений, зависимостей, на основе глубокой теоретической вооруженности и общего развития. Высокий уровень трудности связан и с принципом обучения быстрым темпом. Суть его не в увеличении объема учебного материала или сокращении сроков учения, а в постоянном обогащении ума школьника разносторонним содержанием, включением новых и старых сведений в систему знаний. Принцип осознания школьниками процесса учения значиит - научить школьника осознавать не только объект деятельности - сведения, знания, умения, но и процесс овладения знаниями, свою деятельность, познавательные способы и операции. Наконец, пятый принцип требует от учителя вести целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. Для успешного овладения знаниями необходимо обеспечить всем, особенно слабым, продвижение в общем развитии. Это требует особого внимания к формированию мотивов учения, внутренних, субъективных побудителей познавательного интереса интеллектуального роста.

Экспериментальная система повлияла на обучение не только в начальной школе. В 60-е годы лабораторией Л. В. Занкова были разработаны программы и методика начального обучения. Исследования по развивающему обучению Н. А. Менчинской, В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной показали возможности дидактики средней школы строить процесс обучения

как развивающий, используя ряд методов и приемов в организации учебной деятельности.

Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Наиболее полно проблема развивающего обучения разработана в концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Данная система сложилась и законодательно закрепилась в российском образовании в 70-х годах прошлого века как альтернатива традиционной системе образования (в 1996 году решением Коллегии Министерства образования РФ она была признана одной из трех государственных систем).

Развивающее обучение родилось из теории, а не из эксперимента или анализа практического опыта обучения, т.е. сначала была теория об обучении, идущем впереди развития, а потом уже само развивающее обучение стало фактом практики.

Авторы концепции развивающего обучения разработали представление об эталонной учебной деятельности, как познавательной, построенной по теоретическому типу. Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В.В. Давыдова и его последователей, наиболее благоприятна для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение авторы назвали развивающим, противопоставляя его существующей традиционной системе обучения. Как известно, традиционное обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому.

Взяв за основу теоретические аспекты работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдов поставил вопрос о возможности разработки новой системы обучения с направлением обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. В этой системе многие понятия усваиваются сначала на основе

содержательной абстракции (термин В.В.Давыдова) и лишь затем раскрываются и применяются к отдельным областям действительности. Например, при усвоения понятия «множества» которое в современном курсе математики является основополагающим, учащиеся знакомятся с определением множества, его наиболее общими свойствами (подмножество, пустое множество, пересечение, объединение множеств), а затем исследуют эти свойства применительно к конкретным математическим объектам (множество чисел, фигур, их разновидности). Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим.

Целью учения, по этой концепции, является не столько усвоение знаний и умений, сколько развитие познавательных способностей, которое выступает как специально организуемый процесс обучения. Обучение в данной концепции понимается и как формирование личностных качеств ученика: вырабатывается знание и понимание самого себя, умение контролировать процесс усвоения новых знаний, способность критически оценивать собственные и чужие действия, независимость в оценках и самооценках, привычка искать доказательства, склонность к дискуссионным способам поиска ответов на любые вопросы, способность аргументировать свое мнение.

Такое обучение осуществляется в совместной учебной деятельности учителя и ученика, при которой учитель старается меньше объяснять сам, а больше направлять мыслительную поисковую активность учеников в нужное русло.

Содержанием обучения является какое-либо теоретическое понятие (например, длина, площадь, числительное и т.д.). Изучение темы начинается с решения мыслительных задач, а не как обычно – с частных примеров.

Например, учебник по математике для первого класса начинается не с материала по обучению цифрам и счетным операциям, а с обучения операциям сравнения по таким понятиям, как ширина, высота, площадь, объем, масса; затем происходит логический переход от сравнения к записи неравенства и равенства, решение задач в буквенном виде с обозначением разных величин через отрезки разной длины.

Методы обучения по развивающей системе достаточно сильно отличаются от традиционных. Занятия в основном проходят в виде дискуссии (диалога): ученики не со слов учителя, а самостоятельно ищут и находят ответы на теоретические вопросы. Учитель при этом ставит вопросы, побуждающие к размышлению. Вопросы задаются таким образом, чтобы ученики максимально опирались на ранее усвоенную теорию и тем самым учились практически ее применять.

Важно подчеркнуть, что источник развития ребенка при данном типе обучения лежит вне самого ребенка – в обучении, причем специально конструируемым для этих целей. Теоретическое мышление ребенка формируется путем специального построения учебного предмета, особой организации учебной деятельности. В.В. Давыдов также сформулировал основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении – этих предметов в учебной деятельности.

Таким образом, в теории развивающего обучения имеются три тесно связанные между собой центра:

1 - целенаправленная учебная деятельность, включающая учебно-познавательные мотивы, цель в виде учебной задачи, учебные действия;

2 - теоретические мышление;

3 - учебная рефлексия.

Только при наличии всех трех можно говорить о развивающем обучении именно в смысле системы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Обучение такого типа способствует развитию самостоятельности мышления и действий ученика, основанной на твердом знании того, что он усвоил и что ему предстоит усвоить, т. е. происходит рефлексивное развитие школьников.

Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина

К современным теориям развивающего обучения относится теория, созданная П.Я. Гальпериным, направленная на формирование у учащихся умственных действий, понятий, психических процессов (в частности внимания). В основе теории поэтапного формирования умственных действий лежит психологическое учение Л.С. Выготского об интериоризации. Исходными теоретическими постулатами послужили следующие положения, разработанные в отечественной психологии:

- всякая психическая функция выступает вначале как внешняя, интерпсихическая, а потом как внутренняя, интрапсихическая (Л.С. Выготский);
- психика (сознание) и деятельность представляют собой особый тип единства: психическое формируется в деятельности, а деятельность регулируется психическим (С.Л. Рубинштейн);
- внутренняя, психическая деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, предметная деятельность (А.Н. Леонтьев).

П.Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа «ориентировочной», вторая – исполнительная. П.Я. Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая её «управляющей инстанцией», позднее он назовёт её «штурманской картой».

Условием формирования действий является *ориентировочная основа действия (ООД)* — это система ориентиров и указаний, сведений о всех компонентах действия (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций). П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной проведена типология ООД по трём критериям: степень её полноты (наличие в ней сведений о всех компонентах действия: предмете, продукте, средствах, составе, порядке выполнения операций); мера обобщённости (широта класса объектов, к которым применимо данное действие); способ получения (каким образом субъект стал обладателем данной ООД). Соответственно выделяются 3 типа ООД и три типа обучения.

1-й тип обучения характеризуется неполным составом ОО, ориентиры представлены в частном виде и выделяются самим субъектом путём слепых проб. Процесс формирования действия на такой ОО идёт медленно, с большим количеством ошибок. Например, и учебник, и учитель по русскому языку дают образцы слов и предложений, демонстрируют какое-либо грамматическое явление, анализируют его и формулируют правило написания. Аналогично делается в геометрии, физике и пр.

2-й тип обучения характеризуется наличием всех условий, необходимых для правильного выполнения действия. Но эти условия даются субъекту 1) в готовом виде, 2) в частном виде, пригодном для ориентировки лишь в данном случае. Формирование действия при такой ОО идёт быстро и безошибочно. Перенос действия на новые задачи ограничен конкретностью ООД.

3-й тип обучения – ОО имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщённом виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД составляется учеником самостоятельно с помощью общего метода, который ему даётся. Действию, сформированному на ОО 3

типа, присущи не только безошибочность и быстрота процесса формирования, но и большая устойчивость, широта переноса.

П.Я. Гальперин выделял шесть этапов формирования умственных действий:

1)формирование мотивационной основы действия;

2)составление схемы ориентировочной основы действия;

3)формирование действий в материализованной форме;

4)громкая внешняя речь, когда содержание ООД отражается в речи;

5)формирование действия во «внешней речи про себя»;

6)формирование действия во внутренней речи.

Современные направления обучения.

Существуют и другие виды современного обучения (классификация И.А. Зимней, 1997):

1) По основанию непосредственности (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучаемого могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения, где к первой группе относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй – только создаваемое в настоящее время обучение на расстоянии при помощи специальных взаимодействующих на выходе и входе технических (лазерных) средств;

2) По основанию принципа сознательности (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с интуитивным освоением опыта, например освоением родного языка, определённым Л.С. Выготским, как путь «снизу-вверх» (сюда относится возникшее в середине 60-х годов суггестопедическое направление Г.К. Лозанова), и сознательным;

3) По основанию наличия управления образовательным процессом обучение может быть разделено на: не основывающееся на нём (например, традиционное обучение) и рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение);

4) По основанию взаимосвязи образования и культуры могут быть разграничены обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теории проектного обучения), и обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение);

5) По основанию связи обучения с будущей деятельностью может быть выделено «знаково-контекстное», или контекстное, обучение (А.А. Вербицкий) и традиционное обучение внеконтекстного типа;

6) По способу организации обучения выделяются активные формы и методы обучения и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

Рассмотрим некоторые из них.

Традиционное обучение. По определению Н.Ф. Талызиной, традиционное обучение – информационно-сообщающее, догматическое и пассивное. Традиционное обучение характеризуется тем, что учитель излагает информацию в обработанном, готовом виде; ученики воспринимают и воспроизводят ее. При традиционном обучении познавательные действия учеников, т.е. приемы (или способы) их умственной деятельности, обычно складываются на основе тех приемов, которые им даются учителем и в учебнике.

Необходимо отметить, что традиционное обучение нельзя оценивать по шкале «хорошо – плохо», ибо оно содержит все основные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реализация которых обусловлена множеством факторов, в частности индивидуально-психологическими особенностями обучающихся.

Проблемное обучение. Проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, проблемных задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях. Значительный вклад в разработку теории проблемного обучения внесли зарубежные и отечественные исследователи: В. Оконь, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер и др.

При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует учеников на их поиск: понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдения, анализа фактов, мыслительной деятельности, результатом чего является знание. Процесс учения, учебная деятельность уподобляется научному поиску и отражается в понятиях: проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результат поиска. Проблемная ситуация (понятие введено А.М. Матюшкиным) – определенное психологическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний. Проблемная ситуация характеризует прежде всего состояние ученика, а не само задание.

Этапы проблемного обучения:

Действия учителя	Действия ученика
1. Создает проблемную ситуацию.	1. Осознает противоречия в изучаемом явлении.
2. Организует размышления над проблемой и ее формулировкой.	2. Формулирует проблему.
3. Организует поиск гипотезы предположительного объяснения	3. Выдвигает гипотезы, объясняющие явления.
4. Организует проверку гипотезы.	4. Проверяет гипотезы в эксперименте, решении задач, анализе и т.д.
5. Организует обобщение результатов, применение полученных знаний.	5. Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания.

Достоинства проблемного обучения: развивает мыслительные способности учащихся, интерес к учению, творческие силы в процессе преодоления интеллектуальных трудностей.

Недостатки и трудности применения: не всегда можно применять из-за характера изучаемого материала, неподготовленности учащихся, квалификации учителя, требует от учителя глубоких знаний в своей области и высокого уровня общей культуры, владения техникой составления проблемных задач и искусством проблемного рассказа, большего количества времени на подготовку к урокам.

Психологами и педагогами рекомендуется включать элементы проблемности в обучение любого типа. В последнее время делается акцент на мотивирующей функции проблемных заданий. Поэтому проблемные задачи и компоненты эвристической беседы включаются в уроки при традиционном и развивающем обучении.

Дистанционное обучение. В настоящее время активно создается новая система обучения на расстоянии — дистанционное обучение, осуществляемое при помощи специальных взаимодействующих на входе и

выходе технических средств. Концепция дистанционного обучения предполагает активизацию самостоятельной познавательной деятельности обучаемых за счет предварительного обеспечения их всеми необходимыми дидактическими материалами.

Существующая в мировой практике сеть дистанционного обучения в настоящее время базируется на нескольких моделях.

Модель 1. Обучение по типу заочного экстерната: ориентировано на учащихся средней и высшей школы, не посещающих очные учебные заведения. Примером такого обучения служит организованный в 1836 г. Лондонский университет.

Модель 2. Университетское обучение на базе одного университета. Ориентировано на студентов, обучающихся на расстоянии с использованием телекоммуникационных систем (средств общения и доставки информации на расстоянии). Подобная модель реализуется Оксфордским и Кембриджским университетами (Великобритания).

Модель 3. Обучение, основанное на сотрудничестве ряда учебных заведений. Ориентировано на желающих получить любое образование на базе участвующих в проекте колледжей и университетов на основе телекоммуникаций. Такое обучение уже имеет место в Аргентине, Боливии, Бразилии, Чили и Парагвае (Межуниверситетская телеобразовательная программа Кеприкон – Capricorn Interuniversity Teleeducation Program, 1990).

Модель 4. Обучение в специализированных образовательных учреждениях, ориентированных на разработку и реализацию мультимедийных курсов. Примером реализации такой модели обучения может служить национальный технологический университет (штат Колорадо, США), в 1991 году объединивший телекоммуникационной сетью 40 колледжей.

Модель 5. Автономные обучающие системы, ориентированные на самообразование посредством теле- и радиопрограмм, CD-ROM-дисков, а также специальных печатных пособий. Примером такого обучения является проект обучения математике, предложенный никарагуанским радио.

Модель 6. Интегрированное обучение на основе мультимедийных программ, реализующее программы самообразования; оно ориентировано на взрослое население, желающее восполнить пробелы в своем школьном образовании, например, Британская программа грамотности.

При введении элементов дистанционного обучения в высшей школе исследователи отмечают недостатки: преимущественное использование современных технических средств в качестве средств обучения и контроля может снизить уровень контакта преподавателя с учащимися. В связи с этим одним из необходимых условий эффективного дистанционного обучения должно стать творческое сотрудничество между преподавателем и обучающимся.

Личностно-ориентированное обучение приобретает достаточно широкую известность в последнее время. Его основная позиция – ориентация на индивидуальность ученика, развитие его личности в процессе обучения. Представители гуманистической психологии предлагают строить обучение на иных (в сравнении с традиционной и технократической школой) принципах. Главным среди них можно считать принцип «развивающей помощи». Он состоит в том, чтобы не делать за человека, не указывать ему, что делать, не решать за него его проблемы, а дать ему осознать себя и разбудить его собственную активность и внутренние силы, чтобы он сам делал выбор, принимал решения и отвечал за них.

Целью обучения является развитие личности, ее самосознания, ее самореализация. Знание, школьная программа - средство развития. Чтобы создать такое обучение, необходимо следующее: сменить позицию учителя; создать атмосферу «свободы учения» в классе, использовать методы, стимулирующие активность ученика и его развитие. Позиция учителя - это позиция консультанта и во многом психотерапевта, осуществляющего «развивающую помощь».

Атмосфера «свободы учения» в классе характеризуется тем, что ученики не боятся делать ошибки, свободно обсуждают проблемы, взаимодействуют в учении друг с другом, видят в учителе источник опыта, знаний старшего члена группы. К методам, стимулирующим «свободу учения», относятся: постановка проблем для решения их как реальных, а не учебных; использование разных источников знания - людей, опытов, книг, аудиовидеотехники и др.; метод контрактов; организация работы в группах разного состава, организация учения как исследования, эксперимента; специальные занятия по самопознанию, межличностному взаимодействию. Педагоги этого направления предлагают для создания атмосферы «открытого учения» использовать и эмоционально окрашенные методы — игру, и рациональные – «учебные пакеты», программированные пособия.

Следует сказать, что педагогика сотрудничества отечественных учителей в 70—80-е гг XX в. очень близка позициям гуманистической, педоцентристской педагогики Запада. Идеи учителей-новаторов содержали следующее: смена позиции учителя с авторитарной на демократическую («сотрудничество»); задача не только давать знания, но развивать способности учащихся и воспитывать их в процессе учения; поиск методов и форм учения, стимулирующих познавательную активность и самостоятельность школьников и их развитие. Опыт отечественных учителей

показывает продуктивность сочетания специального дидактического руководства с деятельностью ученика, воли учителя с гуманной установкой на важнейшую ценность — личность ребенка.

Российские ученые (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.В. Петровский и др.) разрабатывали личностно-ориентированную модель образования на основе опыта новаторов и отечественной психологии. Главные идеи концепции те же: акцент на развитии и воспитании школьника; дифференцированное содержание образования; система адекватных методов средств и форм обучения. В отечественной педагогической психологии существует несколько концепций личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.В.Серикова, И.С. Якиманская, и др.).

Однако в этой модели учителям и ученым надо избегать крайностей, абсолютизации отдельных сторон; в частности следование за интересами и спонтанной деятельностью учеников лишает процесс обучения систематичности, снижает уровень обучения.

3. Психологическая сущность и структура учебной деятельности.

Приоритетом России является разработка собственно психологической теории учебной деятельности. Разрабатывавшие психологическую теорию учебной деятельности ученые – Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К.Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и другие – опирались на теоретические разработка Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева.

Приступая к рассмотрению вопроса об особенностях и основных характеристиках учебной деятельности, важно еще раз вспомнить отличия таких понятий, которые иногда принимаются за синонимы: обучение, учение, учебная деятельность.

Обучение – это система педагогических воздействий, направленных на присвоение ребенком нормативных образцов познания, поведения, созданных обществом, т. е. *это социально организованный и заданный норматив* восприятия картины мира в научных понятиях.

Учение – это сложный процесс переработки (переосмысления) собственного опыта, его изменения под воздействием обучения; формирование психических новообразований – когнитивных, операциональных, мотивационных. Учение – это создание учеником представления об окружающей действительности посредством формирования личностно значимого образа мира, построения индивидуальных моделей познания. Иными словами: *учение – это принятие норматива, но обязательно «пропущенного через субъективный опыт»*. Это значит, что далеко не любые понятия, организованные в систему (даже по всем правилам науки логики), будут усвоены, а только те, которые входят в состав субъективного (личностно-значимого) опыта ученика.

Поэтому задачей обучения является не внедрение норматива, а согласование его с субъективным опытом ученика. Если субъективный опыт ученика игнорируется, или нивелируется, или насильственно переделывается, то, по мнению некоторых педагогов и психологов, искажается сама природа учения.

Особое значение вкладывается в понятие ***«учебная деятельность»***. Понятие учебная деятельность, введенное Д.Б. Элькониным, обозначает особую деятельность ученика, сознательно направленную им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых учеником в качестве своих личных целей. Д.Б. Эльконин указывал, что «учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по

самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте».

Учебная деятельность в такой интерпретации отличается и от понятия учебной деятельности в широком смысле слова, под которым в педагогике понимается любая деятельность в процессе обучения, а также от понятия учебной деятельности в узком смысле слова, обозначающего ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте.

Можно говорить о *пяти характеристиках учебной деятельности* в сопоставлении с учением:

1) она специально направлена на овладение материалом и решение учебных задач;

2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;

3) общие способы действия предваряют решение задач (так учение по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, не является учебной деятельностью);

4) учебная деятельность ведет к изменению в самом субъекте, что по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее характеристикой;

5) происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося.

Согласно С.Л. Рубинштейну, деятельность человека, его практическая и теоретическая деятельности, в том числе и деятельность учения, включают психические процессы (мотивационные, познавательные и т.п.) и внешние акты движения, осуществляющие воздействие на объект. Первые являются побуждающими, направляющими, подготовительными, «планирующими», регулирующими, вторые «исполнительными». Первые имеют своим результатом план, программу, а вторые – реальный результат воздействия.

Таким образом любая деятельность имеет следующие составляющие: потребности – мотив – цель – условие достижения цели. С этими составляющими соотносятся: деятельность – действия – операции.

Деятельность имеет более общие мотивы и цели (например, научиться писать), действия – частные мотивы и цели (написание отдельных букв), операции – акты, на которые распадается действие (написание элементов букв). Это частные действия, их результат осознается лишь как средство, а не как цель.

Учебная деятельность характеризуется тем же строением и имеет внешнюю структуру, состоящую из основных компонентов:

- мотивация;
- учебные задачи;
- учебные действия;
- контроль, переходящий в самоконтроль;
- оценка, переходящая в самооценку.

Так Б.А.Сосновский считает, что учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из следующих элементов:

1) учебные ситуации и задачи — как наличие мотива, проблемы, ее принятия учащимися;

2) учебные действия, направленные на решения соответствующих задач;

3) контроль — как соотношение действия и его результата с заданными образцами;

4) оценка — как фиксация качества (но не количества) результата обучения, как мотивация последующей учебной деятельности.

Каждому из компонентов структуры присущи свои особенности. В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится

действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки), так как любое учебное действие становится проивольным и регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности.

Некоторые авторы выделяют три компонента учебной деятельности, соответствующие любой другой полноценной деятельности:

1) вводно-мотивационный компонент (учебная мотивация);

2) операционально-познавательный компонент (учебные задачи и учебные действия, образующие учебную ситуацию);

3) рефлексивно-оценочный компонент (учебные действия контроля и оценки).

Подробно эти компоненты внешней структуры учебной деятельности рекомендуется изучить в рамках самостоятельной работы над курсом. В лекции же кратко обозначим только возрастные особенности мотивации учения в школе.

Возрастные особенности мотивации учения в школе (Е.П. Ильин)

Мотивация поступления в школу (посещения школы первоклассниками).

Этот мотив не равнозначен мотиву обучения, так как потребностями, приводящими ребенка в школу, помимо познавательной, могут быть: престижная (повышение своего социального положения), стремление к взрослости, желание быть «как все», не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. О мотивационной готовности детей 6-7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественно значимой деятельности, эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых, познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладевать новыми знаниями и умениями.

Мотивация учебной деятельности младших школьников.

Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Мотивационную роль играют и получаемые школьниками отметки. При этом учащиеся 1-2 классов воспринимают ее как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы.

Не все мотивы осознаются младшими школьниками в одинаковой степени (М.В. Матюхина). К плохо осознаваемым относятся мотивы долга и ответственности. благополучия, престижа, целый ряд мотивов, связанных с содержанием и процессом учения (интерес к объекту деятельности, к процессу деятельности, к результату деятельности). Но именно эти мотивы выступают в качестве реальных побудителей учебной деятельности. В то же время мотив самоопределения, на который чаще всего указывают школьники, является не реально действующим, а просто «знаемым».

Существенной особенностью мотивации учебной деятельности младших школьников является невозможность долго удерживать энергию сформированного намерения. Поэтому между созданием у них соответствующего намерения и выполнением его не должно проходить много времени. Перед младшими школьниками целесообразно ставить не отдаленные и крупномасштабные цели, а ближайшие и небольшие.

Мотивация учебной деятельности школьников средних классов.

Данный этап онтогенетического развития характеризуется возникновение у школьника стойкого интереса к определенному предмету. При этом у многих подростков наблюдается общее снижение мотивации учения и, как следствие, изменяются мотивы посещения школы: не потому, что хочется, а потому что надо. Особенностью мотивации учебного поведения школьников средних классов является наличие у них «подростковых установок» (моральных взглядов, суждений, оценок, часто не

совпадающих с таковыми у взрослых). К таким установкам относится, например, осуждение тех учащихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке.

У подростков становится ярко выраженной потребность в познании и оценке собственной личности, что создает повышенную чувствительность к оценке окружающих. Следствием является их ранимость, обидчивость, немотивированные с точки зрения взрослых, бурные реакции на слова и поступки окружающих.

Мотивация учебной деятельности школьников старших классов.

Мотивы учения у старшеклассников существенно отличаются от таковых у подростков в связи с намечаемой профессиональной деятельностью. Если подростки выбирают профессию соответственно любимому предмету, то старшие школьники начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии. Если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиций будущего (Л.И. Божович). Подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение является основным мотивом учения старшеклассников.

Мотивы, связанные со стремлением посредством хороших отметок завоевать определенное положение в классе, типичные для подростков, в старших классах отходят на второй план. Отметка становится критерием знаний, она в значительной степени утрачивает свою побудительную силу, учебная активность определяется стремлением к знаниям.

Проблема неуспеваемости учащихся в процессе учебной деятельности.

Проблема неуспеваемости является одной из постоянных и важнейших школьных проблем. Под *неуспеваемостью* понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечению какого-либо значительного отрезка процесса обучения – раздела курса, учебной четверти, полугодия, года.

Явление неуспеваемости в школе – это путь к тяжелой личностной дезадаптации ребенка. Поэтому недопустимы поверхностные объяснения этого явления («он ленится», «неспособный», «ничего не хочет делать» и т.д.), а необходим глубокий анализ возникновения этого явления.

Осознанию всей сложности этой проблемы мешает существующая установка на то, что школьные условия – нормальные, совершенные, а ребенок, не вписывающийся в них, ненормален и несовершенен, он полностью несет ответственность за свою неуспешность в учебе. И поэтому воздействие происходит чаще всего не столько на саму ситуацию, на взаимодействие ребенка со средой, а сколько непосредственно на самого ребенка. В огромном влиянии социальной ситуации на успешность ученика можно убедиться, когда мы наблюдаем преодоление хронической неуспешности ребенком, попавшем в благоприятную для себя среду (например, при переходе в другой класс, в другую школу, при изменении отношений в существовавшей среде).

Причины школьной неуспеваемости самые неоднозначные, разноуровневые. Рассмотрим некоторые из них.

Неудачи ребенка в начальной школе часто связаны *с ошибками в семейном воспитании, в неумении родителей подготовить ребенка к школе.* В определенной степени следует принимать школьные оценки как

проявление психологического состояния ребенка в настоящий момент, которые представляют собой настораживающий симптом. Следствием первых трудностей ребенка может быть изменение к нему отношения, это усиливает первую неблагоприятную тенденцию в школьном поведении и обучении, нарушает нормальное развитие ребенка, приводит к появлению поведения по типу «выученной беспомощности».Очень велика роль учителя в преодолении детьми своей неуспешности в школе на самых первых этапах.

Важнейшей причиной неуспешности школьника может явиться *неосознание целей обучения, отсутствие учебной мотивации.*

Неуспеваемость школьника может быть связана *с недостатками в познавательной деятельности*. К этим недостаткам относятся:

1) Несформированность приемов учебной деятельности (заучивание, без предварительного осмысления материала или недостатки в способах вычисления, контроля и т.д.). Часто при использовании учеником неправильных способов учебной работы при опросе можно слышать такой его диалог с учителем:

Учитель: «Садись, ничего ты не выучил»

Ученик: «Я учил!»

Учитель: «Может и учил, но не выучил»

Этот смысловой барьер, который возник в данном случае, учитель может преодолеть, задав вопрос «Как ты учил?». Вот здесь и обнаруживаются ошибки ученика в приемах и способах освоения материала. Анализируя особенности учебной деятельности неуспевающих учащихся, учитель может помочь ребенку сформировать наиболее оптимальные приемы и способы, используемые в процессе учебы. Чтобы предотвратить возникновение неуспеваемости по этой причине учителю важно обращать внимание на обучение школьников правильным способам учебной работы:

группирование материала, составление плана, тезисов, логической схемы прочитанного и т. д.

2) Недостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка (сложности в операциях обобщения, абстрагирования, установления причинно-следственных связей, неумение и нежелание активно мыслить и т.д.).

При неуспеваемости учащихся учителя часто жалуются на недостаточное развитие у них познавательных процессов – внимания, памяти, мышления. По данным психологических исследований не память и внимание, а специфика мышления является первоисточником трудностей у значительной части неуспевающих детей. Низкая же концентрация внимания у них обусловлена тем, что они в силу особенностей своего мышления не вовлечены в активную учебную деятельность. Поэтому на уроке эти дети часто отвлекаются. Недостатки памяти у неуспевающих детей связаны с тем, что им трудно логически осмыслить сложную информацию, а возможностей механической памяти при этом уже недостаточно. Учителю важно помочь детям освоить мыслительные операции – абстрагирование, анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификацию, а для этого эти операции надо выделить и довести до уровня осознания, обучить им. Необходимо формировать интеллектуальные умения.

3) Неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности (сила — слабость, подвижность – инертность нервной системы). Эта проблема неуспевающих детей подробно рассматривалась еще в работах известного педагога-новатора В. А. Сухомлинского (1918-1970). Безусловно, учителю важно обращать внимание на индивидуальные особенности ребенка и стараться создавать благоприятные условия обучения для таких

учеников. В «Рабочей книге школьного психолога» под редакцией И.В. Дубровиной (1991) рассматриваются основы работы с учащимися со слабой и инертной нервной системой.

В психологии является признанным то, что система личностных смыслов и значений регулирует действия человека , поэтому важно обратить внимание на направления работы и приемы работы учителя с неуспевающим учеником, которые влияют именно на его личность и помогают преодолеть неуспешность в учебной деятельности:

1) формирование мотивации достижения успехов, развитие учебных интересов, фиксация малейших удач в учебной деятельности;

2) создание ситуации успеха путем постановки перед учеником посильных задач;

3) выявление деятельности, в ходе выполнения которой ученик может проявить инициативу и заслужить признание в школе;

4) превращение отстающего ученика в наставника, помогающего слабому ученику младших классов (прием Ш.А. Амонашвили);

5) обоснование оценки, чтобы ребенок сам понял критерии, по которым идет оценивание;

6) составление перечня знаний и умений по каждой теме, по которому сам ученик отмечает свое продвижение знаками «+» и «-».

Последствия неуспеваемости сказываются на всем личностном развитии ребенка. Независимо от исходной причины у неуспевающего ребенка развивается синдром хронической неуспешности, который проявляется в постоянных низких достижениях ребенка, резко повышенной тревожности, неуверенности в себе и низкой оценки ребенка окружающими (учителями, родителями, одноклассниками).

В результате у ребенка развиваются *различные способы защитного поведения*. Это может проявляться:

- в уходе от деятельности (ребенок отказывается выполнять задания, а потом и ходить в школу),
- вытеснении (забывает приносить школьные принадлежности, записывать задания и т.д.),
- отрицании в фантазии (фантазирование на тему своего всемогущества: «если захочу, то смогу исправить все свои двойки»),
- отрицании в слове и действии (искажение действительности: «я все рассказал правильно, а мне поставили двойку»),
- идентификации с агрессором (если ребенок воспринимает действия учителя как агрессивные, то сам проявляет агрессию в отношении людей, школьного имущества).

С одной стороны, использование защитных механизмов помогает ребенку справляться с переживаниями, с другой – ведет к искажению восприятия окружающей среды и, как следствие, нарушается взаимодействие с реальностью, межличностные отношения ребенка. Неуспешность ребенка в школе может оказать влияние на всю его последующую жизнь.

Важно отметить *эмоциональный компонент*, имеющий огромное значение во взаимодействии учителя и неуспевающего ученика. Любое общение людей оказывает влияние на всех его участников. Так и в процессе взаимодействия учителя с неуспевающим учеником могут возникать позитивные изменения в их психических состояниях, но может происходить, можно сказать, “взаимное обучение беспомощности», ибо плохие ответы ученика вызывают у последнего ощущение своего бессилия и тем самым обостряют подспудное раздражение на ученика и на всю

ситуацию в целом. У ученика же обученная беспомощность проявляется во всех аспектах: снижается интерес к учебе, не замечаются собственные успехи, нарастает эмоциональное напряжение.

Без эмоционального принятия ребенка учителю трудно оказать ему реальную поддержку. Если учитель эмоционально не принимает, отрицает ребенка, то он вряд ли может использовать весь арсенал средств, помогающих преодолеть неуспеваемость. Авторский коллектив ярославских психологов, изучающих проблему дезадаптации детей отмечают существующее правило в некоторых американских школах: прежде чем неуспевающий ребенок будет направлен на обследование к психологу, собирается психолого-медико-педагогическая комиссия школы и учитель должен доказать ей, что ребенок нуждается в обследовании, т.к. его средства исчерпаны. Средства учителя подвергаются доскональному анализу и просто с отвержением ребенка на эту комиссию нет смысла выходить (Варначева Л.В., Гусева Т.А. и др., 1998).

Учителю необходимо работать со своими чувствами по отношению к неуспевающему ученику, потому что в области эмоционального контакта с ребенком лежат немалые резервы.

При понимании различных причин неуспеваемости, эмоциональном принятии ребенка таким, каков он есть, учитель может добиться значительных успехов в помощи ученику.

4. Психология воспитания.

Как особый вид человеческой деятельности воспитание существовало на протяжении всей истории общества. В различные исторические периоды оно было направлено на формирование определенного типа личности с

соответствующей моралью и способами поведения. Основными видами воспитания считаются семейное и общественное.

Роль семьи в воспитании детей очень велика. Это обусловлено тем, что из всех видов отношений, которые связывают человека с миром, семейные отношения являются самыми глубокими и прочными. Семья может оказывать различное влияние на формирование личности ребенка в зависимости от идеологии, морали, особенностей взаимоотношений того социального слоя, к которому она относится, а также от типа семьи и принятого стиля общения между ее членами.

В ходе исторического развития общества общественное воспитание приобретает все большее значение. Оно начинается в дошкольном возрасте и продолжается в течение всей жизни человека. Дошкольное воспитание осуществляется институтом дошкольных учреждений. Затем центральное место в воспитании детей занимают школа и другие образовательные учреждения. Значительная роль принадлежит также внешкольным учреждениям и неформальным объединениям. Воспитание осуществляется в процессе совместной деятельности семьи, школы, внешкольных учреждений, детских и молодежных организаций, общественности, воспитывает также весь уклад жизни общества. В широком понятии «воспитание» выделяют отдельные стороны: умственное, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. Однако такое разделение является условным, так как на практике воспитание представляет собой единый, целостный процесс.

Так что же представляет собой процесс воспитания? Проблема воспитания столь обширна, что ей занимаются многие науки - философия, педагогика, социология, психология и другие. И каждая из этих наук обозначает свой предмет исследования в данном процессе.

Философия исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, а также формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания.

Социология изучает социальный «заказ» системе воспитания, определяемый обществом в неявном виде, формируемый государством в документах.

Педагогика исследует закономерности, тенденции воспитания; разрабатывает теорию и методику воспитания, определяя его принципы, содержание, формы и методы.

Психология выявляет психологические механизмы и закономерности процесса воспитания.

Можем ли мы дать единое определение? На протяжении столетий понятие воспитания неоднократно изменялось и корректировалось. Изначально слово «воспитание», однокоренное со словом «питание») было связано с понятиями «вскармливать, выращивать».

В словаре В. Даля понятие воспитывать означает «заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его; в низшем значении вскармливать, взращивать (о растении), кормить и одевать до возраста; в высшем значении научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно…» (Даль В., 1989)

Толковый словарь С.И. Ожегова описывал воспитание как «навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни» (С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведова, 1994).

В статье 2 Закона об образовании дается следующее определение: «воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе

социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде».

Важно отметить, что в литературе педагогической и психологической литературе мы встречаем определение воспитания и как передачу социального опыта, и как воздействие на человека и группу людей, и как организацию образа жизни и деятельности воспитанников, и как создание условий для развития личности. Такое многообразие определений связано как с позицией автора, так и влиянием обыденного сознания на формулировки данного термина.

В педагогике можно выделить три варианта научной позиции о воспитании:

1. Психолого-педагогическая, в рамках которой воспитание рассматривается как внутриличностное изменение под влияние различных факторов, условий, обстоятельств.

2. Праксеологическая позиция, в которой воспитание рассматривается как особый вид педагогической деятельности.

3. Системологическая позиция, в которой понятие «воспитание» используется в значении направленного внешнего влияния и смысл его связывается с управлением развития личности (Г.П. Синицына, 2006).

В психологической литературе мы также встречаем различные определения воспитания. Л.С. Выготский в «Педагогической психологии»

пишет, что «воспитание можно определить как планомерное, целесообразное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы естественного роста организма. Сам Л.С. Выготский подчеркивал значимость не прямого воздействия на ребенка в процессе воспитания, а через изменения среды, условий его жизни.

В психологии процесс воспитание рассматривается в первую очередь как целенаправленное *создание условий* (материальных, духовных, организационных), способствующих формированию 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявления отношения и мировоззрения). Важно отметить, что психологи связывают процесс воспитания с развитием «смысловой сферы личности – личностных смыслов и выражающих их в поведении личности смысловых установках» (А.Г. Асмолов), с «развитием мотивационно - потребностной сферы психики ребенка, процесса открытия его сознанию смыслов и мотивов человеческой деятельности» (Б.Ц.Бадмаев).

Рассматривая воспитание с точки зрения психологической науки, будем обращать внимание на механизмы, закономерности развития личности человека, которые определяют весь ход этого процесса.

Психологической сущностью процесса воспитания является понимание и учет психологических механизмов формирования личности при взаимодействии воспитателя и воспитанника, изучение эффекта воспитательных воздействий в зависимости от различных индивидуально-психологических особенностей ребенка.

Процесс воспитания, социализация и формирование личности ребенка.

Процесс воспитания человека связан с его социализацией и формированием личности. Рассмотрим взаимосвязь между этими

понятиями, а также психологические механизмы социализации и формирования личности.

Социализация – это непрерывный процесс усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта.

В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли, которые называются социальными. Через эти роли человек проявляется как социальный индивид, личность.

В этом процессе, который длится всю жизнь,А. В. Петровский выделил *три макрофазы социального развития личности*:

1. детство – адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни;

2. отрочество – индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности "быть личностью";

3. юность – интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития.

Социализация личности происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, а воспитание рассматривается как процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (семейное, религиозное, школьное воспитание). Таким образом, воспитание выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации. Взрослый человек помогает ребенку социализироваться, и, в то же время, исправляет

некоторые негативные моменты стихийной социализации растущего человека.

Более широким понятием, чем воспитание, является понятие формирование личности. *Формирование личности* – процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности (Л.И. Божович).

Важно подчеркнуть, что на формирование личности человека влияют разные факторы, взаимосвязанные и взаимообусловленные:

- общественное бытие и сознание, утвердившееся в стране;
- специфические особенности производства, быта, культуры и природы населенного пункта и географического региона в целом, в котором живет и развивается человек;
- семья, в которой он родился и воспитывается;
- среда неформального общения: соседи, друзья, знакомые и т.д.
- общественное воспитание в разных внешкольных учреждениях (спортшколы, кружки и т.п.);
- школа, в которой учится и воспитывается ученик.

Отметим, что указанные факторы оказывают на ребенка свое влияние не прямо и непосредственно, а лишь преломляясь через внутренние условия самой личности школьника (психические особенности, мировоззрение, внутренние потребности и интересы, ценностные ориентации).

Таким образом, в процессе жизни идет формирование личности человека, требования общества связаны с непрерывным процессом социализации, воспитание же выступает как некоторый механизм управления данными процессами, но не является определяющим в развитии

личности конкретного человека. Мы никогда не может с точностью предсказать итог нашего воспитания.

Процесс формирования личности связан с действием стихийных механизмов. Эти механизмы человек не всегда осознает и, следовательно, ими не управляет. Они действуют наиболее активно в детстве, хотя и в подростковом возрасте продолжают участвовать в развитии личности вместе с сознательными формами «самопостроения». Стихийные механизмы формирования личности действуют в русле *общего, генерального процесса опредмечивания потребности в общении,* отмечается Ю.Б. Гиппенрейтер. Этой потребности последнее время придается все большее значение. Именно взрослым, воспитывающим детей необходимо учитывать действие этих механизмов.

Первый механизм – сдвиг мотива на цель. В первые годы жизни воспитание ребенка состоит в основном из привития ему норм поведения. У ребенка существует потребность быть с матерью, играть с ней, искать у нее защиты, но у него нет никаких непосредственных побуждений быть аккуратным, вежливым, сдерживать себя и т.п. Однако мать ласково и настойчиво этого требует и эти требования для ребенка освещены личностным смыслом. Первоначально он выполняет требования, чтобы испытывать радость – общение с матерью. Но со временем его правильные действия сами по себе доставляют ему радость. Таким образом, ребенок сначала выполнял правильное действие (цель) ради общения с матерью (мотив). Затем это действие приобретает самостоятельную побудительную силу (становится мотивом).

Важно подчеркнуть, что *этот механизм работает только в том случае, если цель длительно и стойко насыщалась положительными эмоциями*. Если же общение со взрослым безрадостно, то механизм не

работает, новые мотивы у ребенка не возникают, правильного воспитания личности не происходит. По мере взросления ребенка расширяется круг его социальных контактов. И социальные мотивы признания, принятия, утверждения порождают новые мотивы, связанные с приобретением навыков, знаний, мастерства.

Второй стихийный механизм формирования личности – механизм идентификации. Прежде всего, дети начинают подражать своим родителям во всем: в манерах, речи, интонациях, одежда, занятиях. Одновременно они усваивают и внутренние черты родителей – их вкусы, отношения, способы поведения и чувствования. Характерной особенностью этого процесса является то, что он происходит независимо от сознания ребенка и также не контролируется в полной мере родителями.

На более поздних возрастных стадиях расширяется круг лиц, из которых выбирается объект идентификации. Это может быть сверстник, знакомый взрослый, учитель, литературный или кино герой.

Третий механизм – принятие и освоение социальных ролей. Занимая определенную позицию среди окружающих его людей, человек должен выполнять социальную роль, т.е. осуществлять те действия, которых от него ожидают окружающие. В своей жизни человек задействован в разных ролях. Освоение все новых социальных ролей влияет на формирование личности: появляются новые мотивы, видоизменяются системы взглядов, ценностей, отношений. Именно в семье у ребенка могут появиться такие социально-психологические роли, как «помощник», «равноправный участник беседы», «интересный человек» и т.д.

Взрослый человек, анализируя роль различных воздействующих на ребенка факторов, осмысливая действие стихийных механизмов формирования личности, может более оптимально создавать условия

развития для ребенка, сознательно выстраивать наиболее подходящую систему отношений.

Взаимосвязь воспитания и обучения.

Развитие ребенка, его обучение и воспитание протекают в единстве, во взаимосвязи. С.Л. Рубинштейн по этому поводу писал: «Ребенок не созревает сначала, а потом воспитывается и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь, т.е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество».

Новые знания и способы деятельности могут способствовать развитию нравственных чувств, волевых качеств. В свою очередь, мировоззрение человека, система его отношений к окружающему миру дают толчок для приобретения новых знаний и умений.

Эти два процесса – обучение и воспитание - находятся в тесном единстве, хотя многие исследователи отдают первенство воспитанию.

Рассматривая процесс воспитания во взаимосвязи с развитием личности ребенка, с психологической точки зрения можно сказать, что формирование у ребенка мотивов поведения, с одной стороны, а с другой – доступных для ребенка определенного возраста способов и форм поведения и является *сущностью воспитания*.

Структура воспитательного процесса.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязи основных элементов:

- цели и содержание;
- методы и средства;
- достигнутые результаты.

1) Цели и содержание воспитания.

Цели воспитания всегда отвечают состоянию и перспективам развития общества, его определенной экономической и социальной структуре. В прежние времена критерии, цели воспитания предлагала религия. Так как религии в качестве институтов морали не могли своевременно учитывать требования, нужды и потребности человека в его социальном окружении, их функции стало выполнять эмансипированное общество, которое и взяло на себя роль носителя социальных норм. В связи с усилением расслоения общества возникают различные социальные запросы, а, следовательно, учебные заведения с определенной заданностью в развитии личности молодого человека.

В.А. Петровский и его коллеги обозначили цель воспитания таким понятием как «устремление», то есть то, какие личностные качества стоит развивать у ребенка.

Ответов в теории несколько. Один из них – развивать способности (Л.А. Венгер) или шире: создавать фон «могу». Второй – приобщать ребенка к кругу общечеловеческих ценностей (создавать фон «хочу»). Говоря словами Д.Б. Эльконина, «могу» означает развитие интеллектуально-познавательной сферы (операционно-технических возможностей), а «хочу» – это развитие мотивационно - потребностной сферы ребенка.

Если представить, что «хочу» и «могу» выступают совместно, то это и будет искомая форма активности личности, которую надо воспитать в ней. Именно в определении цели и позиции воспитателя по отношению к воспитаннику процесс воспитания обнаруживает свою специфику.

По направлению выделяют:

- умственное (развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя);

- нравственное (этические требования общества, основные постулаты которых были представлены в Библии и Коране);
- трудовое (развитие добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности);
- физическое (тренировка двигательных навыков, закаливание организма);
- эстетическое (развитие эстетического отношения к действительности) воспитание.

Все эти направления воспитания взаимосвязаны, взаимозависимы.

В настоящее время, как отмечают современные авторы, формируются новые направления воспитательной работы – гражданское, правовое, экономическое, экологическое (А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум, 2000).

Таким образом, учителю, родителю, воспитателю важно намечать конкретные цели воспитания ребенка, учитывая его индивидуальные особенности (свойства нервной системы, интересы, мотивы, способности и т.д.) и условия развития.

2) Методы и средства воспитания.

Для решения воспитательных задач можно выбрать разные сочетания методов, приемов и средств. В своей работе воспитатель использует систему методов соответственно поставленным целям. А так как методы являются «инструментами прикосновения к личности» (А.С. Макаренко), постольку при их выборе необходимо учитывать все тонкости и особенности личности воспитанника. В современной литературе приводятся различные методы воспитания:

- Непосредственное влияние воспитателя на воспитанника: убеждения, нравоучения, требования, приказы, угрозы, наказания, поощрения, личный пример, просьба, совет.

- Создание специальных условий, ситуаций, которые вынуждают воспитанника изменить собственное отношение, поведение, проявить характер, выразить свою позицию.
- Влияние средств массовой информации, мнения референтной группы, авторитетного для ребенка человека.
- Создание совместной деятельности воспитателя и воспитанника.
- Передача информации или социального опыта в кругу семьи, в процессе дружеского и профессионального общения.
- Погружение в мир народных традиций, чтение художественной литературы.

В последнее время широкое распространение получили *методы психотерапевтического воздействия на личность.* Эти методы направлены на помощь воспитаннику в преодолении конфликтных и стрессовых ситуаций, в решении учебных и личных проблем. К психотерапевтическим методам относятся *беседа, социально-психологический тренинг.* Надо отметить большую значимость этих методов в работе с детьми, так как с каждым годом отмечается все большее нарушения в эмоциональном состоянии детей, особенно в школе, что проявляется в тревожности, страхах, агрессивности.

Можно выделить определенные различия в методах воспитания, связанных со сферой воздействия:

- когнитивные методы воздействия направлены на преобразование системы знаний человека (убеждения, связанные с системой агрументации);
- эмоциональные воспитательные воздействия, связанные с «заражением» определенными эмоциям, отношением, способствуют

возникновению у воспитанника определенного аффективного состояния (интереса, радости, спокойствия);

- поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека, связаны с выработкой привычек в учебной, трудовой деятельности, в общении.

Однако, поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из этих воздействий происходит влияние на личность в целом. В работе С.Я. Рубинштейн «О воспитании привычек у детей» рассматривается взаимовлияние этих компонентов психики. Автором отмечается, что повторение ребенком любого, даже полезного действия, которое вызывает у него негативное переживание, не станет привычным для него. Воспитание у ребенка положительных привычек должно сочетаться с положительными эмоциями, интересом. Согласованность процессов эмоционального удовлетворения и осознания правильности действия, стремление его повторять, – все это лежит в основе формирования привычек, которые придают прочность, устойчивость всякой системе воспитания.

С другой стороны многими педагогами и психологами отмечается рассогласование между пониманием, осознанием правильного поведения и непосредственным его осуществлением. От правильного взаимодействия взрослого с ребенком зависит развитие личности ребенка, его самооценка, успешность в различных сферах деятельности.

При выборе методов воздействия необходимо *учитывать и возрастные особенности.* Так, ребенку до 6 лет не все необходимо доказывать и даже наглядно показывать. Эту ступень можно назвать ступенью категорического требования. В младшем школьном возрасте, когда велика роль наглядного мышления и наглядной памяти, большое значение

будет иметь пример окружающих людей, литературный образ. Это ступень наглядного образа. В более старшем возрасте, с развитием отвлеченного мышления, многое требуется доказывать. А часто получается наоборот. Мы часто долго убеждаем малыша, где надо просто требовать, категорически что-то запрещаем подростку, где надо обосновывать это запрещение, чтобы он его внутренне принял.

При выборе методов воспитательного воздействия на ребенка, важно также *учитывать его психическое состояние*, которое в значительной мере определяет восприятие этого воздействия. Например, школьник по-разному реагирует на порицание, будучи возбужденным и спокойным. Существует правило, согласно которому следует взыскивать, когда ребенок «остынет» от совершенного им проступка. В противном случае, возбуждение от наказания лишь «пристраивается» к остаточному после проступка возбуждения, в какой-то мере усиливая его (М.В. Гамезо, 1982).

Иногда воздействия взрослых, их требования приобретают для ребенка такой смысл, который делает их неприемлемыми. Возникает стойкое непонимание между взрослым и ребенком, которое получило название «*смыслового барьера*». Причины возникновения смысловых барьеров могут быть самыми различными:

1. Расхождение смысла касается содержания требования, ребенок и взрослый вкладывают разный смысл в одно и то же требование. Например, ребенок относится к драке иначе, чем взрослый, считая это проявлением мужества, и поэтому не реагирует на требования не драться. Для преодоления этого барьера надо знать отношение ребенка к определенному явлению и перестраивать это отношение, что не всегда легко;

2. Расхождение смысла относится не к самому содержанию, а к особенностям предъявления требования:

а) требование предъявляется в иронической, грубой форме, в результате содержание теряет смысл для ребенка, смысл приобретает только форма;

б) требование предъявляется слишком часто и теряет свою побудительную силу;

в) требование непосильно для ребенка.

В этих случаях необходимо перестраивать способы предъявления требований;

3. Барьер третьего типа – это барьер по отношению к определенному человеку. На основании сложившегося у ребенка негативного представления об отношении к нему взрослого, все воздействия этого взрослого он воспринимает не сами по себе, а как выражение этого отношения. Содержание требований перестает восприниматься. Однако ребенок с удовольствием реагирует на аналогичные требования других людей.

Возникновение барьера этого типа зависит не только от внешних воздействий (отрицательного оценивания ребенка, выражения безапеляционных требований унизительных по форме), но и от взаимодействия воспитательного воздействия взрослого и индивидуальных особенностей ребенка. Например, в случаях, когда ребенку приписывается мотив «не старался», барьер возникает только тогда, когда ребенок очень старался, переживал и осознавал это.

Следовательно, *реакции учащихся на различные методы воздействия определяются* не только объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и психологическими свойствами и состояниями учащегося.

3) Достигнутые результаты в процессе воспитания.

Как и у любой деятельности, у воспитания должен быть результат. По каким же критериям оценивается воспитанность человека?

Прежде всего, необходимо отметить, что нет однозначных решений проблемы определения критериев и показателей уровней воспитанности. О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по отношению к людям, к деятельности; по облику и речи; по манере поведения в целом и отдельным поступкам; по ценностным ориентациям.

Таким образом, *в критериях воспитания проступают два аспекта:*

- внешний, связанный с выполнением норм, правил поведения,
- внутренний, определяющийся моральными установками, мотивами, нравственными выборами.

В работе А.Г. Марковой (Маркова А.К. и др., 1992) обращает внимание согласованность этих двух аспектов воспитания. Автор выделяет два уровня воспитанности.

1) Воспитанность (высокий уровень):

- Широкий запас нравственных знаний (об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к себе).
- Синтез нравственных представлений в целостное индивидуальное мировоззрение.
- Согласованность нравственных знаний с личными убеждениями, мотивами.
- Гармония знаний и убеждений с нравственным поведением, единство слова и дела в учении.
- Развернутые познавательные и социальные мотивы в учении, интерес к способам работы.
- "Сильное" целеполагание - удержание целей в ситуациях затруднений, ошибок, помех, доведение работы до конца.

- Преобладание положительных конструктивных эмоций в учении.

2) Воспитанность (низкий уровень):

- Слабые, разрозненные нравственные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо.
- Усвоенные нравственные знания не всегда принимаются как основа личных убеждений, личные мотивы рассогласованы с общепринятыми правилами и нормами.
- Разлад, рассогласование у самого человека нравственных знаний, убеждений, поступков.
- Мотивы учения на уровне интереса к фактам, узкая ориентация на результат работы при отсутствии интереса к способам работы.
- Цели негибкие, нереалистические, ситуативные и неперспективные, разрушаются в условиях затруднений и помех.
- Преобладают отрицательные деструктивные эмоции в учении, тревожность, неуверенность в себе.

Конечно, эффективность решения воспитательной задачи зависит от многих факторов, но, в первую очередь, от логики применения методов, приемов и средств воспитания; индивидуально-личностных особенностей воспитанника и воспитателя; условий и обстоятельств, в которых осуществляется воспитательный процесс.

Успешность воспитания проявляется как повышение самостоятельности и активности воспитанника, передача ему полномочий и обязанностей.

Важно, чтобы у ребенка возникла мотивация к самовоспитанию. *Основные приемы самовоспитания:* самопознание; самообладание; самостимулирование.

В свою очередь *к приемам самопознания относятся* – самонаблюдение, самоанализ, самооценивание. Важно, чтобы ребенок мог понимать свои поступки, анализировал не только внешнюю сторону поведения, но и мотивы поступков. Процесс самопознания является сложным и не всегда приятным.

К приемам самообладания относятся – самоубеждение, самоприказ, самоконтроль, самоубеждение, саморегулироваие. Эти приемы помогают мобилизовать силу воли, сдерживать эмоции, обрести уверенность в успехе.

Приемы самостимулирования включают – самоободрение, самопоощрение, самонаказание. Путем самоободрения человек может, вспомнив свои прошлые успехи, поверить в свои возможности, нереализованные резервы, изменить отношение к сегодняшним трудностям. Саморегуляция предусматривает обучение умению следить за внешними проявлениями эмоциональных состояний. Контролировать свои эмоции – это значит осознавать те умственные операции, в результате которых они возникают. При успешном выполнении сложной работы, особенно когда нет внешней оценки, важно похвалить себя. Самопоощрение может быть не только словесным. Это может быть и встреча с друзьями, и чтение увлекательной литературы, и кино, и покупка чего-то приятного для человека. Лишение же себя удовольствия будет средством самонаказания.

И опять следует подчеркнуть роль индивидуальных особенностей человека в успешности реализации самовоспитания.

Подводя итог обсуждения проблемы психологических аспектов воспитания, хочется еще раз отметить, что *в воспитании, как многофакторном процессе, особенно значимы группы как объективных, так и субъективных условий. Самыми влиятельными из объективных условий являются стиль общения в семье и школьная атмосфера.* По

мнению многих исследователей, изменяя школьную и семейную атмосферу, удается полностью изменить отклоняющееся поведение и развитие ребенка (М.Раттер, А.С.Спиваковская и др.).

5. Психология учителя.

Психология учителя как раздел педагогической психологии начала активно разрабатываться с середины XX века. В 1920-1930 гг., по признанию Л.С.Выготского, наука еще не дошла до тех данных и открытий, которые позволили бы ей найти ключи к психологии педагога. Вместе с тем Л.С.Выготский видел перспективу педагогической психологии в разработке психологических основ деятельности и личности учителя.

В 1940-1950-е гг. отечественные исследователи сосредоточили более пристальное внимание на учителе – центральной фигуре и организаторе воспитания и обучения. На их взгляд, с одной стороны, психологическая наука должна информировать педагога по проблемам возрастной психологии и психологических основ воспитания и обучения. С другой стороны, исследователей интересовала личность самого учителя. У истоков исследований в области психологии личности педагога стояли П.Ф. Каптерев, Н.Д.Левитов, Ф.Н. Гоноболин, которые начали системные исследования педагогических способностей, качеств личности.

В последующие годы появились новые глубокие и содержательные исследования педагогических психологов, посвященные изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта. Последние работы И.А. Зимней, Г.А. Ковалева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Б. Орлова и др. открывают новую перспективу изучения профессионального труда учителя как целостной и развивающейся педагогической реальности.

Исследователи представляют *труд учителя* – сложнейшую психическую реальность – в виде многомерного пространства, состоящего из трёх взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения. Модель труда учителя по



Марковой А.К.:

В ходе труда учителя три его стороны вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой (например, вначале личность является условием, приспосабливается к требованиям профессиональной деятельности и педагогического общения, а затем сама строит и развивает их).

Личность учителя является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении.

В соответствии с представленной моделью труда учителя и выделяются *основные направления исследования в области психологии учителя*:

- личность учителя,
- педагогическая деятельность,
- педагогическое общение.

Личность учителя как условие эффективного обучения.

Личность учителя является основным предметом дискуссий в педагогической психологии. Современные исследователи активно обсуждают вопрос, что должен представлять собой учитель как личность, чтобы «вести за собой» ребенка, способствовать его интеллектуальному и личностному развитию.

Личность определяет сущность педагогической деятельности и общения: ради чего трудится учитель, какие он ставит цели и задачи, какие выбирает способы и средства достижения целей и решения задач. Поэтому *личность является центральным фактором труда учителя*. Значимость учителя и степень его влияния на школьника определяется личностными особенностями педагога.

Исследователи (А.К. Маркова, Л.М. Митина) выделяют следующие *интегральные личностные характеристики, от которых в первую очередь зависит эффективность обучения и воспитания*:

- педагогическая направленность,
- профессиональное самосознание,
- педагогические способности,
- педагогическая компетентность.

Педагогическая направленность. Типы педагогических центраций личности учителя по А.Б. Орлову

Одной из важных характеристик личности педагога является мотивационная сфера. Доминирующие мотивы учителя (ценности, смыслы, идеалы, убеждения) образуют *направленность его личности*, определяя систему базовых отношений к миру и самому себе, смысловое единство поведения и деятельности, создают психологическую устойчивость, позволяя

противостоять нежелательным влияниям извне и изнутри, являются основой саморазвития и профессионализма. Во всех подходах ей придается ведущее значение. Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические (общественные), личные (эгоцентрические) и деловые.

Направленность личности проявляет себя в различных сферах человеческой деятельности. Разновидностью профессиональной направленности является педагогическая направленность. *Педагогическая направленность* – это иерархическая структура доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих к осуществлению профессиональной деятельности и общения. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе (А. К. Маркова, 1993).

Мотивационно-потребностная сфера педагога, его направленность могут быть интерпретированы в терминах центрации, согласно гуманистической концепции А.Б.Орлова ,втора научных и популярных работ по психологии и психотерапии. По мнению А.Б. Орлова, личностная центрация учителя является «интегральной и системообразующей» характеристикой. *Личностная центрация учителя* – это смысловая иерархия интересов участников педагогической системы, представленная в сознании педагога, и регулирующая его действия и поступки. В зависимости от того, интересы какого участника педагогической системы будут доминировать, А.Б. Орлов выделяет 7 типов центраций учителя:

1) центрация учителя на интересах (потребностях) своего Я или эгоистическая центрация;

2) центрация учителя на интересах (требованиях) администрации, или бюрократическая центрация;

3) центрация учителя на интересах (мнениях) своих коллег, или конформная центрация;

4) центрация учителя на интересах (запросах) родителей учащихся, или авторитетная центрация;

5) центрация учителя на интересах (требованиях) средств обучения и воспитания, или познавательная центрация;

6) центрация учителя на интересах (потребностях) учащихся, или альтруистическая центрация;

7) центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (учащихся, родителей, коллег, администраторов), или гуманистическая центрация.

Тип личностной центрации определяет поведение и мышление учителя. Все перечисленные типы центраций учителя, за исключением гуманистической центрации, представляются главными психологическими условиями авторитарной и безличной педагогики. Например, преобладающий интерес к своему предмету, сильная познавательная мотивация при отсутствии потребности в передаче своих знаний и интереса к детям не обеспечивает высокого профессионального мастерства. Учитель оказывается хорошим предметником, но не способен стать истинным педагогом. Изолированный интерес к детям, сосредоточенность на их потребностях (альтруистическая центрация), как правило, сопровождающиеся стремлением заслужить ответную любовь, приводит к либерально-попустительскому стилю педагогического общения. При такой мотивации учителя продуктивность учебной деятельности детей не достигается.

Только гуманистическая центрация, ориентирующая педагога на сущностные (духовно-нравственные) интересы всех участников

педагогического процесса, целенаправленные действия по достижению всеобщего благополучия, может стать основой личностного или гуманистического взаимодействия в школе. Учитель с гуманистической центрацией становится учителем-фасилитатором, который способен облегчать, стимулировать, активизировать обучение и развитие учеников.

В процессе взросления в профессиональном обучении и трудовой деятельности у личности на основе самосознания развивается профессиональное самосознание. Являясь частным случаем самосознания личности, профессиональное самосознание характеризуется теми же свойствами и качествами, хотя и имеющими свою специфику. *Профессиональное педагогическое самосознание* – это осознание педагогом себя как личности и субъекта профессиональной деятельности и общения. Структура профессионального самосознания учителя включает следующие составляющие:

1) Осознание учителем норм, правил, модели своей профессии (требований к педагогической деятельности и общению, к личности) как эталонов для осознания своих качеств. Здесь складываются основы профессионального мировоззрения. Если учитель не осведомлён о том, каким должен быть учитель, как ему желательно строить свои отношения с окружающими, то ему трудно оценит и себя. На основе общей образованности складывается профессиональное кредо учителя, его личная концепция учительского труда, из которого он исходит в следующем профессиональном поведении.

2) Осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации, как абстрактным, так и в образе своего коллеги по профессии.

3) Учёт оценки себя как профессионала со стороны других людей – учеников, коллег, руководства, ожиданий со стороны других.

4) Самооценивание учителем своих отдельных сторон, в котором выделяют несколько оснований:

а) понимание и осознавание самого себя, своей педагогической деятельности, общения и личности (когнитивный аспект);

б) эмоциональное отношение и оценивание учителем особенностей самого себя (эмоциональный аспект).

в) способность к действиям на основе самосознания (поведенческий аспект), свидетельствующая о конструктивности и действенности профессиональной самооценки (В.Н. Козиев, 1980).

Таким образом, *на формирование профессионального самосознания учителя влияют две группы факторов.* К первой относятся ожидания и оценочные суждения представителей непосредственного социального окружения – учеников, коллег, администрации. Ко второй – мотивационно-ценностные ориентации и ожидания от самого себя как профессионала, вытекающие из практической педагогической деятельности.

Продуктом профессионального самосознания учителя является Я-концепция. *Я-концепция учителя* – это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений учителя о себе как профессионале, на основе которой он строит свое взаимодействие со всеми участниками педагогического процесса. Я-концепция придает педагогу чувство профессиональной уверенности или неуверенности, определяя удовлетворенность профессией. Первичная Я-концепция и оценка себя как профессионала складывается у учителя в первые несколько лет работы, затем шлифуется и даже может

пересматриваться. На основе этой концепции учитель оценивает всё происходящее в школе в отношении самого себя.

Следствием деструктивного изменения самосознания являются профессиональные деформации личности педагогов, синдром эмоционального выгорания и утрата ими психического и физического здоровья. *Под профессиональными деформациями* понимаются негативные изменения личности педагога профессиональной деятельностью, нарушающие её (личности) целостность, снижающие психологическую устойчивость.

У представителей педагогической профессии деформированность личности деятельностью может проявляться на четырёх уровнях:

1. Общепедагогические деформации, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Эти особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность учителя – происходит сближение субъекта деятельности со средствами этой деятельности. В ходе взаимодействия с учениками учитель, используя свою личность как инструмент влияния на них, прибегает к более простым и действенным приёмам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личности появляются такие образования как назидательность, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и проч.

2. Типологические деформации вызваны слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы. В соответствии с полученными в исследованиях данными в педагогической профессии существуют четыре типологических комплекса: коммуникатор,

организатор, интеллигент (просветитель) и предметник. Особенности каждого из них могут со временем проявиться в структуре личности.

Для учителя-коммуникатора характерна излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с партнёром, обращение к нему как к молодому, неопытному, стремление затронуть интимные темы и проч.

Учитель-организатор может стать слишком активным, вмешиваться в личную жизнь других людей, стремясь научить их как «жить правильно». Он нередко пытается подчинить себе окружающих, стремится командовать, организовывать их деятельность, независимо от содержания.

Учитель-интеллигент (просветитель) в результате длительного пребывания в профессии может сформировать у себя склонность к рассуждениям, мудрствованию и в зависимости от условий может стать как «морализатором», видящим вокруг себя только плохое, восхваляя старые времена и ругая молодёжь за безнравственность, или, благодаря любви к самоанализу, уйти в себя, созерцая окружающий мир и размышляя о его несовершенстве.

Изменения личности учителя-предметника оказываются связанными со знаниями той дисциплины, которую он преподаёт. В связи с этим учителя данного типа пытаются внести элемент «научности» в любые, даже бытовые ситуации, неадекватно используя наукообразные способы поведения и оценивая других людей через призму их знаний предмета. В силу своих особенностей и многочисленности данный тип профессиональных отклонений представляет собой особый уровень – специфический.

3.Специфические или предметные деформации обусловлены спецификой преподаваемого предмета. Даже по внешним признакам легко определить, какой предмет преподаёт данный учитель: рисование или физкультуру, математику или русский язык.

4. Индивидуальные деформации определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных для учителя качеств происходит развитие качеств, не имеющих, на первый взгляд, отношения к педагогической профессии. Индивидуальные деформации обусловлены, прежде всего, личностной направленностью учителя.

Педагогическая компетентность.

Компетентностный подход в настоящее время активно разрабатывается в отечественной и зарубежной педагогической психологии. Однако, несмотря на большое количество исследований до сих пор не существует точного определения критериев профессиональной педагогической компетентности. В большинстве случаев в самом общем виде *под компетентностью понимается* достаточный уровень квалификации и профессионализма специалиста–педагога.

Большинство отечественных авторов определяют педагогическую компетентность как интегральную характеристику личности учителя, включающую систему профессионально значимых качеств, необходимые для достижения достаточно высокого уровня педагогического мастерства. Однако единого мнения о наборе этих качеств среди отечественных исследователей нет. В последние годы в отечественной психологии активно развивается системный подход в изучении компетентности педагога. Начало ему положили работы А.К. Марковой, А.А. Вербицкого, Л.М. Митиной и н.др. По мнению А.К. Марковой, профессиональная компетентность предполагает сформированность трех сторон труда учителя: педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога. Профессионально компетентным (эффективным) становится труд учителя, в

котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя и в котором достигаются высокие результаты в обученности и воспитанности учащихся. Также А.К. Маркова выделила уровни развития профессиональной компетентности учителя.

Педагогическая деятельность.

Педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности являются 1) научные (теоретические и эмпирические) знания; 2) в качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников; 3) в качестве вспомогательных средств выступают технические, компьютерные, графические и т.д.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются объяснение, показ, совместная работа, практика ученика (лабораторная, полевая), тренинги.

Продуктом педагогической деятельности выступает формируемый у ученика индивидуальный опыт: познавательный, нравственно-этический, ценностно-смысловой, эмоциональный.

Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является развитие ученика: его личностное, интеллектуальное совершенствование, становление его как субъекта учебной деятельности.

Выделяют две основные функции педагогической деятельности: целеполагающие и организационные.

К целеполагающей функции относятся ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся) и информационная. Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, коммуникативными способностями учителя.

К организационной функции относятся конструктивная (отбор и организация учебной информации; проектирование учителем деятельности учеников и собственной); организаторская, коммуникативная и гностическая (исследовательская). Эта группа функций педагогической деятельности предполагает высокий уровень развития академических, перцептивных, речевых и коммуникативных способностей учителя.

В педагогической деятельности имеются те же компоненты, что и в любом другом виде деятельности. Структура деятельности включает в себя:

- мотивационно-ориентировочный компонент, когда субъект ориентируется в новой обстановке, ставит перед собой цели и задачи, у него возникают мотивы; это этап готовности к деятельности;
- центральный, исполнительный компонент, когда субъект осуществляет действия, направленные на осуществление целей и задач деятельности;
- контрольно-оценочный компонент, когда субъект оценивает, решил ли он с помощью имеющихся средств и способов задачи, которые он ставил.

Соответственно структура педагогической деятельности включает три компонента:

1) постановка учителем педагогических целей и задач;

2) выбор и применение педагогических действий;

3) контроль и оценка учителем своих собственных педагогических действий (педагогический самоанализ).

Педагогические цели и задачи.

Задачи – это цели, заданные в определённых условиях. Сущность педагогической деятельности состоит в том, что учитель ставит перед собой педагогические цели и задачи, черпая их из педагогических ситуаций, а затем трансформирует их в задачи учащихся, что должно стимулировать их активность и, в конечном счёте, вызвать позитивные изменения в их психическом развитии. Учителю важно ясно представлять себе состояние психического развития учащихся к началу обучения и те изменения, которые желательно вызвать в психике учащихся к концу некоторого этапа обучения.

Постановка педагогической задачи учителем всегда должна учитывать ученика как активного равноправного соучастника учебно-воспитательного процесса. Практически всегда педагогическая задача учителя претерпевает «доопределение» со стороны ученика, в зависимости от его мотивации, уровня притязаний, или «переопределение», т.е. замену задачи учителя на иную, но свою собственную. Эти процессы активного принятия и переработки учениками задач учителя важно принимать как реальный факт изменения педагогической задачи в сознании ученика в зависимости от его возможностей, а не рассматривать это как неподчинение требованиям учителя.

Учитель всегда имеет дело с иерархией педагогических задач. Некоторые из них (глобальные) ставит перед учителем общество в своём социальном заказе (например, воспитать молодого человека как гражданина, труженика, субъекта непрерывного самообразования и др.). Другая группа педагогических задач тоже задаётся учителю извне содержанием учебного предмета, типом учебного заведения (поэтапные,

тактические задачи). И, наконец, в конечном счёте, задачи зависят от конкретного контингента учащихся данного класса и определяются самим учителем (оперативные педагогические задачи).

Педагогические действия учителя.

Педагогическая деятельность учителя реализуется совокупностью самых разнообразных действий – перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных, оценивания и т.д. В психолого-педагогической литературе для характеристики действий учителя используется термин «педагогические умения». *А.К. Маркова выделяет девять групп педагогических умений*:

Первая группа: умение увидеть в педагогической ситуации проблему и конкретизировать ее в виде педагогических задач, при постановке которых ориентироваться на ученика как субъекта учебной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели.

Вторую группу педагогических умений составляют три подгруппы:

1) отбор, переработка и передача учителем содержания учебного материала («чему учить»);

2) изучение наличных возможностей учащихся и новых уровней их психического развития («кого учить»);

3) выбор и применение методов, форм, средств воздействий и их комбинаций («как учить»).

Третья группа педагогических умений: умения использовать психолого-педагогические знания и передовой педагогический опыт в своей деятельности.

Четвертая группа умений: коммуникативные действия, направленные на создание условий психологической безопасности в общении и реализацию внутренних ресурсов учеников.

Пятая группа умений: действия, способствующие достижению высокого уровня общения (личностно-ориентированного, развивающего, диалогического).

Шестая группа: умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, способного противостоять трудностям; осуществлять творческий поиск.

Седьмая группа – умение осознавать и осуществлять перспективу своего профессионального развития.

Восьмая группа: умение контролировать и оценивать показатели обучаемости учеников.

Девятая группа: оценивание учителем состояние воспитанности и воспитуемости школьников.

Приведенные группы педагогических умений, по А.К. Марковой, соотносятся автором с пятью сторонами труда учителя: его деятельностью, общением, личностью, обученностью и воспитанностью школьников.

Так, первые три группы умений определяются как психолого-педагогические. Они соотносятся с педагогической деятельностью и центральным из них является умение учителя работать в изменяющихся педагогических ситуациях, учитывая индивидуально-психологические особенности и развивая учеников в процессе решения ими учебных задач.

Четвертая и пятая группы педагогических умений соотносятся А.К. Марковой с умением создавать атмосферу психологической безопасности в обучении и в то же время создавать условия для самореализации личности учеников.

Шестая и седьмая группы педагогических умений соотносятся с теми действиями, которые необходимы для самореализации, самовыражения и развития личности самого учителя.

Восьмая и девятая группы характеризуют умения оценивать, прогнозировать, стимулировать личностное развитие учеников, диагностировать уровень их обученности и воспитанности.

Педагогический самоанализ учителя. Стремление к постоянному и конструктивному самооцениванию характеризует зрелую педагогическую деятельность учителя. Оно определяется самой сутью труда учителя: человек не будет способен разобраться в мотивах и чувствах другого человека, если он не может разобраться в себе.

Педагогическое общение.

Одним из важнейших качеств педагога является его умение организовывать взаимодействие с учениками, общаться с ними и руководить их деятельностью. *Общение* – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией (коммуникативная функция), восприятие и понимание другого человека (перцептивная функция), взаимодействие (интерактивная функция).

Педагогическое общение – это разновидность общения, которое возникает в профессиональном взаимодействии педагога с учениками. По определению А.А. Леонтьева, «*педагогическое общение* – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определённые 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 учащимися внутри ученического коллектива». Проблематика педагогического общения широко представлена

в отечественной психологии (А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина, А.А Леонтьев, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева и др.).

Л. М. Митина рассматривает педагогическое общение как одну из граней многомерного пространства труда учителя, состоящего из трех взаимосвязанных частей: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения. В. А. Сластенин рассматривает общение в педагогической деятельности как средство решения учебных задач; социально-психологическое обеспечение образовательного процесса; способ организации взаимоотношений педагога и детей, обусловливающих успешность обучения и воспитания. В соответствии с этим содержание профессионально-педагогического общения включает:

- обмен информацией;
- оказание воспитательного воздействия;
- организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств (Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин и др. М.: Академия, 2002.).

В. А. Кан-Калик определяет педагогическое общение как «систему приёмов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых».

Специфика педагогического общения в том, что оно представляет собой сложный и противоречивый диалог, поскольку в нем одновременно участвует много субъектов, происходит своеобразное взаимодействие интеллектов, эмоциональных сфер, воли, характеров различных по возрасту, статусу, уровню развития участников. Поэтому педагогическое общение по своему характеру может быть различным: оно может происходить в форме сотрудничества, соперничества, конфликта и даже конфронтации. Выбор

педагогом той или иной формы общения определяется профессиональной мотивацией, особенностями личности учителя, состоянием его эмоциональной сферы, коммуникативными способностями и творческой индивидуальностью педагога, а также прошлым опытом общения, сложившимся характером взаимоотношений педагога и воспитанников, спецификой ситуации взаимодействия, особенностями ученической группы и воздействиями со стороны учеников.

Еще одна особенность педагогического общения в том, что оно *одновременно выполняет обучающую и воспитывающую функции*. Обучающая функция является ведущей и состоит в трансляции учителем общественного знания и координации совместных с учениками действий в учебном процессе и формировании личности.

По мнению американского психолога К Роджерса, эффективное педагогическое общение выполняет ещё и психотерапевтическую функцию – облегчения, фасилитации общения. Эта функция столь важна, что К. Роджерс называет учителя прежде всего фасилитатором обучения и общения.

Эффективное педагогическое общение осуществляется на основе учебного сотрудничества и предполагает следующие способности педагога:

1. пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки, одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена;
2. эмпатия – умение поставить себя на место ученика, понять цель и мотивы его поведения, а значит, и его самого, что позволяет прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее;
3. доброжелательность, заинтересованность в успехе ученика;

4. рефлексия – непрерывный анализ своего поведения и деятельности, управляющих деятельностью учеников и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс.

Педагогическая коммуникация.

Коммуникация составляет основное содержание педагогического общения, поскольку процесс обучения строится как обмен информацией. С позиции учителя могут быть выделены следующие *группы коммуникативных задач*:

1) сообщение информации, 2) запрос информации от ученика, 3) побуждение к действию, 4) выражение отношения к действию ученика.

Каждая из этих групп коммуникативных задач осуществляется множеством речевых действий учителя. По данным ряда исследований, наибольшую функциональную нагрузку в педагогическом общении несут следующие *речевые действия педагога*:

сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и др.).

Например, И.А. Зимняя приводит результаты опроса учителей, которые показывают, что чаще всего в педагогическом общении используются такие средства общения, как доказательство и объяснение. На вопрос анкеты «Что вам легче делать в классе» более 50% учителей отвечают: «объяснять», «рассказывать», «убеждать». В то же время на вопрос, «что вам чаще всего приходится делать в классе», около 50% учителей отвечают «доказывать», что отмечалось ими как сложная задача. Показано, что 66,7% опрошенных учителей «убеждают» успешнее, когда им возражают, а не тогда, когда с ними соглашаются. 80% учителей предпочитают общение с классом, а не с

одним учеником, т.е. для них социально-ориентированное общение предпочтительнее личностно-ориентированного (Зимняя, 1997).

Приведенные выше данные и результаты аналогичных исследований свидетельствуют, что учителя основную задачу педагогического общения на уроке видят в управлении поведением учеников и учебным процессом в целом, поэтому на уроке в основном преобладают организующие и стимулирующие речевые воздействия. Наименее представлены в учебном процессе оценочные, в частности одобрительные, действия учителя. Такая ситуация естественно «обедняет» педагогическое общение, лишая его одного из основных положительно влияющих на усвоение учебного материала моментов, а именно поощрения учеников.

В процессе педагогического общения могут возникать стихийные, непреднамеренные, не осознаваемые педагогом воздействия на учеников. Учитель не всегда контролирует свои слова, поступки, жесты, выражение лица, эмоциональные реакции и т.д. Однако любое воздействие взрослого оставляет след в душе ребёнка. Поэтому педагогам особенно важно осознавать и регулировать оказываемые на учеников воздействия.

Углубить рефлексию учителя на собственную речевую активность помогают специальные схемы анализа уроков. Одной из наиболее популярных и успешно применяемых методик является «Схема анализа речевого взаимодействия на уроке» Н. Фландерса. Эта методика позволяет выявить соотношение речевой активности учителя и учеников на уроке, определить стиль общения педагога на уроке, выделить и проанализировать систему вопросов педагога к учащимся и др. Фландерсом были сформулированы основные критерии эффективного речевого общения педагога:

- Речь учителя не должна подавлять речевую активность учеников (кроме специальных уроков-объяснений, уроков-лекций);
- Число оценочных суждений на уроке должно контролироваться в разумных пределах;
- Поощрение и похвала должны доминировать над критическими высказываниями;
- Должны присутствовать речевые высказывания учеников по собственной инициативе, которые свидетельствуют о благоприятной психологической атмосфере урока и эффективной организации мышления.

В своей профессиональной деятельности учителям часто приходится сталкиваться со случаями трудного поведения учеников. Когда ожидания учителя в прогнозах поведения учащихся не оправдываются, у него возникают отрицательные эмоциональные состояния. Способом самозащиты является использование по отношению к проблемным ученикам различных директивных воздействий: угроз, окриков, язвительных замечаний, критики. Подобные воздействия разрушают учебную деятельность, ухудшают взаимоотношения, отрицательно влияют на личность, как самого педагога, так и его учеников. Критические замечания в адрес ученика должны высказываться педагогом в уважительной форме и содержать конкретные рекомендации по изменению поведения.

Социальная педагогическая перцепция.

Проблема восприятия и познания педагогом личности учащегося является очень важной в процессе педагогического общения.

Исследователями выявлены *механизмы социальной перцепции*: каузальная атрибуция, эффект ореола, стереотипизация, социальная установка, идентификация, эмпатия, рефлексия, сензитивность.

Все эти механизмы проявляются и в общении педагога, определяют характер взаимодействия с учениками и его результаты, но не всегда осознаются учителями. Рассмотрим эти феномены в контексте общения педагога с учениками.

Каузальная атрибуция определяется как объяснение педагогом причин и мотивов поведения учеников.

Эффект ореола – тенденция переносить благоприятное (или негативное) впечатление об одном качестве человека на всю личность. Такой ореол может создавать внешняя привлекательность. Ученики, особенно в младших классах, склонны симпатизировать более привлекательным внешне учителям и сверстникам, наделяя их многими положительными качествами. Педагоги также часто бывают более снисходительны по отношению к красивым ученикам. На возникновение ореола также может влиять фактор «отношение к нам». Ученики, которые относятся к учителю, по его мнению, более позитивно, кажутся ему значительно лучше тех, кто относятся критически. Ученики, демонстрирующие послушание, уважение, любовь к учителю, обычно оцениваются им как наиболее благополучные.

Следующий фактор, определяющий педагогическую перцепцию, – стереотипизация. *Стереотип* – относительно устойчивый и упрощенный образ человека, группы, события, явления, отражающий лишь некоторые, а иногда и объективно несуществующие черты.

В педагогическом общении наиболее распространены стереотипы плохого и хорошего ученика, которые неоднократно описывались в литературе. У преподавателей существует стереотип о связи хорошей

успеваемости ученика с характеристиками его личности: успешно учится – значит способный, добросовестный, честный, дисциплинированный; успевает плохо – значит бесталанный, ленивый, несобранный и т.д. В связи с этим педагоги часто ошибочно определяют как «неблагополучных» одаренных детей с повышенной активностью, непослушных, недисциплинированных, не замечая у них проявления высоких способностей.

Значительное место в социальном познании педагога занимают установки. *Социальная педагогическая установка* – это готовность учителя оценивать и реагировать определенным образом на учеников или учебные ситуации, сформированная на основе прошлого опыта и оказывающая направляющее динамическое влияние на поведение.

Педагогические установки могут быть как положительными, так и негативными, отрицательными, не способствующими ни повышению успеваемости, ни личностному росту учеников. Считается, что в обоих случаях – и при положительных, и при отрицательных ожиданиях, действует один и тот же механизм. Он обычно описывается как «самореализующееся пророчество».

Причинами возникновения деструктивных установок и стереотипов учителя являются распространенная высокая тревожность, нереалистично завышенные ожидания по отношению к себе и своим ученикам, неуверенность в себе. Чтобы предотвратить негативное влияние стереотипов и установок на эффективность деятельности и общения, педагогу необходимо осознавать их влияние и развивать такие качества, как эмпатию, сензитивность, рефлексию.

Третья сторона педагогического общения – интерактивная – предполагает организацию взаимодействия, совместной деятельности учителя и учеников и влияние, оказываемое в этом процессе. Анализ педагогического взаимодействия включает рассмотрение позиций и ролей, занимаемых участниками педагогического процесса и стратегий взаимодействия, используемых ими с целью оказания влияния друг на друга.

При анализе педагогического взаимодействия следует исходить из *принципа существования двух противоположных систем отношений или педагогических позиций в образовательном пространстве*:

1. моносубъектная педагогика,
2. личностно-ориентированная или гуманистическая.

Моносубъектное взаимодействие предполагает выстраивание отношений между учителем, являющимся субъектом взаимодействия, и учеником – объектом педагогических воздействий. Следствием субъект-объектных отношений в школе становятся единая для всех учебная программа, фронтальное общение учителя с классом, стандартная оценка успеваемости и поведения, жесткая дисциплина и практически отсутствие индивидуального подхода к детям.

Когда ученик находится в положении объекта педагогических воздействий, взаимодействие учителя и ученика приобретает ряд характерных особенностей: на первый план выходят ролевые отношения, обеспечивается определенный уровень власти и используются такие стратегии воздействия как императив и манипуляция. Роль учителя – позиция человека, обладающего знаниями (в то время как учащиеся их не имеют и их нужно научить) и безупречным, «правильным» поведением (а ученики постоянно ошибаются и их действия нужно контролировать, пресекать и корректировать).

Моносубъектному обучению свойственно монологизированное взаимодействие, при котором учитель доминирует на всех уровнях – уровне обмена информацией, ролевого и межличностного взаимодействия. Учитель выступает как единственный источник информации, он контролирует и оценивает поведение школьников, является для них личным эталоном. Такая позиция педагога требует от него принятия только тех свойств и проявлений личности ребенка, которые не противоречат идеалу и одобряются. Все остальное в личности ученика отвергается и отрицательно оценивается.

Личностно-ориентированное или гуманистическое педагогическое взаимодействие основано на том, что ученик становится субъектом; вместо субъект-объектных отношений в учебно-воспитательном процессе появляются субъект-субъектные отношения; вместо воздействия учителя на ученика – взаимодействие взрослого и ребенка; вместо подхода «с ценностями общества – к ребенку» подход «с ребенком – к ценностям общества» (А.Б. Орлов). Вместо педагогической задачи формирования изначально заданных свойств ставится задача развития.

А.Б. Орловым рассматриваются *четыре принципа* организации гуманичтического педагогического взаимодействия:

Первый, ведущий принцип – принцип диалогизации взаимодействия. Диалогизация педагогического взаимодействия меняет исходные позиции, делает их равноправными в личностном плане. Учитель и ученик строят отношения сотрудничества, диалога, взаимопонимания.

Второй принцип – принцип проблематизации. Проблематизация педагогического взаимодействия приводит к изменению функций учителя и ученика. Учитель актуализирует, стимулирует личностный рост ребенка, его познавательную и исследовательскую активность, создает условия для

совершения учеником нравственных поступков, для самостоятельной постановки им задач самоизменения.

Третий принцип – принцип персонификации. Персонификация педагогического взаимодействия требует отказа от ролевых «масок» и «фасадов», адекватного выражения чувств и переживаний, совершения действий и поступков, не соответствующих ролевым нормативам.

Четвертый принцип – принцип индивидуализации. Индивидуализация педагогического взаимодействия означает выявление способностей каждого ученика, построение содержания и методов обучения и воспитания, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям детей.

Педагогическая позиция учителя (моносубъектная или гуманистическая) определяет выбор стиля педагогического общения.

Стили педагогического общения.

Важнейшей характеристикой профессионально-педагогического общения является стиль. Стиль – это индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и ученика. Стиль отношений и характер взаимодействия в процессе руководства обучением и воспитанием детей создают в совокупности стиль педагогического общения.

Первое экспериментальное исследование стилей педагогического общения было проведено в 1938 году немецким психологом Куртом Левиным. Им была введена классификация основных стилей руководства (общения): авторитарный, демократический и либерально-попустительский.

Л. Д. Столяренко выделяет *шесть основных стилей руководства преподавателем учащимися:*

1. автократический (самовластный стиль руководства), когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом

учащихся, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

2. авторитарный (властный) стиль руководства допускает возможность для учащихся участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает учитель в соответствии со своими установками;
3. демократический стиль предполагает внимание и учет педагогом мнений учащихся, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение на равных;
4. игнорирующий стиль характеризуется тем, что учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;
5. попустительский, конформный стиль проявляется в том случае, когда учитель устраняется от руководства классом либо идет на поводу желаний учащихся;
6. непоследовательный, алогичный стиль – учитель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений, к появлению конфликтных ситуаций.

В стиле общения, считает Кан-Калик (Кан-Калик В. А. «Учителю о педагогическом общении». с. 97.), находят выражение:

• особенности коммуникативных возможностей учителя;

• сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;

• творческая индивидуальность педагога;

• особенности ученического коллектива».

Автор подчеркивает, что стиль общения педагога с детьми – категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя. *В. А. Кан-Калик выделяет следующие стили педагогического общения:*

1. Общение на основе увлеченности совместной деятельностью. В основе этого стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском, подчеркивает автор, результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом.

2. Общение на основе дружеского расположения. Дружеское расположение – важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися. Но превращение дружественности в панибратство с учащимися отрицательно сказывается на всем ходе учебно-воспитательного процесса. Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

3. Общение – дистанция характеризуется превращением «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения, резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который, в конечном счете, отрицательно сказывается на результатах деятельности.

4. Общение – устрашение – стиль связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение – устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении.

5. Общение – заигрывание – тип общения, отвечающий стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой– отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности.

В реальной педагогической практике, если проанализировать характер педагогического общения, наблюдается смешение стилей.

Самостоятельная работа.

Проверка и оценивание данных заданий не осуществляется.

1. Изучите самостоятельно компоненты учебной деятельности — разделы 3.2-3.4 главы 3 «Основные характеристики учебной деятельности». Источник: Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: Учебное пособие, 2-е изд., перераб., дополн.– 2013.
2. Изучите главу 4 «Научение и его закономерности». Источник: Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: Учебное пособие, 2-е изд., перераб., дополн.– 2013.

3. Изучите подробнее п.6.2 «Личность учителя как условие эффективного обучения» главы 6. Источник: Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: Учебное пособие, 2-е изд., перераб., дополн.– 2013.
4. Изучите тему 5 «Мотивы учения». Источник: Калистратова Т.Д., Калистратов П.Ю. Педагогическая психология: Учебно-методическое пособие по курсу (электронная версия). – 2017.

Литература.

Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: Учебное пособие, 2-е изд., перераб., дополн.– 2013.

Калистратова Т.Д., Калистратов П.Ю. Педагогическая психология: Учебно-методическое пособие по курсу (электронная версия). – Саратов, 2017.

Дополнительная литература

Иванова Г.П., Слухаева М.А. Взаимосвязь самооценки и учебной мотивации младших подростков в процессе школьной адаптации. https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samootsenki-i-uchebnoy-motivatsii-mladshih-podrostkov-v-protsesse-shkolnoy-adaptatsii/viewer

Садыхова Т.В. Учебная мотивация школьников: проблемы и пути решения. Статья. - УРОК.РФ, 2019. https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/statya_uchebnaya_motivatciya_shkolnikov_problemi_i_095558.html