

# КАК ДОЛЖЕН ВЫСТРАИВАТЬСЯ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ С УЧЕТОМ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ 8-11 КЛАССОВ

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБУЧЕНИЯ</b> .....	2
1.1 Психологические принципы современного образования .....	5
1.2 Обучение .....	15
<b>ГЛАВА 2. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ</b> .....	32
2.1 Основные характеристики учебной деятельности .....	32
2.2 Предмет учебной деятельности.....	33
2.3 Средства, продукт и результат учебной деятельности.....	33
2.4 Внешняя структура учебной деятельности.....	34
2.5 Контроль (самоконтроль), оценка (самооценка) в структуре учебной деятельности.....	46
<b>ГЛАВА 3. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ</b> .....	48
<b>ГЛАВА 4. УСВОЕНИЕ И НАВЫК – КЛЮЧЕВЫЕ СВОЙСТВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ</b> .....	56
4.1 Усвоение, его компоненты, этапы и характеристики.....	56
4.2 Навык, его формирование и критерии сформированности.....	60
<b>ГЛАВА 5. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ВЫСШАЯ ФОРМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> .....	67
<b>ГЛАВА 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ</b> .....	69
<b>ВЫВОД</b> .....	71
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	73

## ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБУЧЕНИЯ

Образование традиционно определяется как создание человека по образу и подобию. Мы не будем рассматривать в этом определении религиозный смысл и сделаем упор на светскую культурно-историческую трактовку данного понятия. Начиная с эпохи Возрождения, образование рассматривается как способ саморазвития человека, приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми, так как человек сам становится ценностью. Образование становится способом создания своей личности.

К.Д. Ушинский полагал, что основным методом должен быть «сократический» — метод постановки вопросов, позволяющих ученику самому найти ответ в процессе рассуждения.

Образование в силу его культуросообразности объединяет собственно обучение и воспитание (самовоспитание) как интернализацию тех социокультурных ценностей общества, которые разделяются его членами (нормы, правила, традиции, заповеди, нравственно-этический кодекс). При этом взаимосвязь обучения и воспитания в этом процессе является нерасторжимой. Как отмечал Л.Н. Толстой: *«И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно»*. Таким образом, образование являясь по сути управляемым извне самообразованием, т.е. построением образа «Я» по образу культуры и ее воспроизводства, может рассматриваться в трех взаимосвязанных планах:

- как образовательная система;
- как образовательный процесс;
- как индивидуальный или коллективный (совокупный) результат этого процесса, когда имеют в виду «современное образование молодежи» или образование конкретного человека, его образованность.

Рассмотрим их более подробно:

Образование как система

Прежде всего, образование как социальный институт есть сложная система, которая включает разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры и т.д. Эта система определяется целью, содержанием, структурированными учебными программами и планами, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие. Системообразующей (или смыслообразующей) составляющей образовательной системы является цель

образования, т.е. ответ на вопрос, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе его исторического развития. В каждой стране, начиная с древних времен, образование как система формировалось в соответствии с теми конкретными общественно-историческими условиями, которые характеризовали каждый конкретный временной период ее развития.

Образование как система включает в себя понятие педагогической системы, по Н.В. Кузьминой. Педагогическая система может рассматриваться как соотносимая с образовательным процессом подсистема в общей системе образования. Она, в свою очередь, имеет свои подсистемы, в целом характеризуясь пятью структурными элементами:

- цель;
- учебная информация;
- средства коммуникации;
- учащиеся и педагоги.

Образование как система может рассматриваться в трех измерениях, в качестве которых выступают:

- социальный масштаб рассмотрения, т.е. образование в мире, определенной стране, обществе, регионе, организации и т.д. Здесь же рассматривается система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и т.д. образования;
- степень образования (дошкольное, школьное с его внутренней градацией на начальную, неполную среднюю и полную среднюю школу; высшее с различными уровнями: углубленная подготовка специалиста, бакалавриат, магистратура; учреждения повышения квалификации; аспирантура, докторантура);
- профиль образования: общее, специальное (математическое, гуманитарное, естественно-научное и т.д.), профессиональное, дополнительное.

С этих позиций образование как систему в целом, можно характеризовать следующим образом:

- образование как система может быть светским или клерикальным, государственным, частным, муниципальным или федеральным;
- образование как система характеризуется ступенчатостью, в основе чего преимущественно лежит возрастной критерий. Однако во всех странах при достаточно больших вариациях есть дошкольное образование, затем школьное с тремя ступенями (начальное, среднее, старшее), где формами могут быть гимназии, лицеи, и высшее образование: институты, университеты, академии. Каждая ступень имеет свои организационные формы обучения — урок, лекция, семинар и т.д. и специфические формы контроля — опрос, зачет, экзамен и т.д.;

- образование как система может характеризоваться преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью;

- образовательная система имеет качественную и количественную характеристику, специфическую для своих подсистем;

- образование как система определяется одновременно функционированием и развитием.

Все эти показатели, будучи социально-экономическими и общепедагогическими, при внимательном рассмотрении выявляют и собственно психолого-педагогические аспекты. Они заключаются в ответах на вопросы: как сам человек (ребенок) или его родители, представив всю иерархию ступеней системы образования, могут сделать правильный выбор; как внутри каждой образовательной структуры (младшая, средняя, старшая ступени школьного, гимназического, лицейского образования) отражается специфика ее ступеней по отношению к субъекту обучения — обучающемуся; как предыдущий уровень подготовки в одной структуре может обеспечить комфортное продолжение образования в другой; каковы критерии эффективности действия каждой из них; каковы механизмы управления системами, определение специфики этого управления при помощи тестовых батарей достижений и т.д. При этом сам процесс определения качества образования посредством изучения образованности обучающихся включает решение собственно психолого-педагогических проблем.

#### Образование как процесс

Образовательная система функционирует и развивается в образовательном процессе обучения и воспитания человека, конкретнее, — в учебно-воспитательном процессе. Еще в конце XIX в. П. Ф. Каптерев отметил, что *«образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно»*. *«...Сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его»*. По сути, в этом определении образовательного процесса подчеркивается, что на всем его протяжении основной задачей образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс не прекращается до конца сознательной жизни человека. Оно непрерывно видоизменяется по целям, содержанию, формам. Непрерывность образования в настоящее время, характеризуя его процессуальную сторону, выступает в качестве основной черты.

Рассмотрение образования как процесса предполагает, во-первых, разграничение двух его сторон: обучения и научения (учения), где сами термины, как уже отмечалось, трактуются неоднозначно. Во-вторых, со стороны обучающего образовательный процесс представляет всегда единство обучения и воспитания. В-третьих, сам процесс воспитывающего обучения включает с позиции обучающегося освоение знаний, практические действия, выполнение учебных исследовательско-преобразующих, познавательных задач, а также личностные и коммуникативные тренинги, что способствует его всестороннему развитию.

#### Образование как результат

Образование как результат может рассматриваться в двух планах. Первый — образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой, и фиксированный в форме образовательного стандарта. Современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям и умениям. Очевидно, что содержание стандарта есть потенциально достижимое представление социокультурного опыта, сохраняющееся в идеальной форме.

Второй план существования результата образования — это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой ситуации. Результатом образования в этом плане является образованность, которая может быть общей и профессионально-содержательной. Так, школа формирует общую образованность выпускника. Выпускник любого высшего учебного заведения на этой основе характеризуется специальным профессиональным образованием. Широкое и системное образование, делающее человека образованным, закладывает основу чувства собственного достоинства, уверенности, конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

### 1.1 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Вербицкий один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования выделяет следующие тенденции в образовании:

1) Первая тенденция предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и ВУЗом, но и между ВУЗом и будущей производственной деятельностью студентов, с учетом задач повышения профессиональной подготовки студентов.

2) Вторая тенденция — индустриализация обучения, т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

3) Третья тенденция — переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Другими словами, как метафорично отмечает А. А. Вербицкий, тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления».

4) Четвертая тенденция соотносится, по А. А. Вербицкому, «с поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...». Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.

5-6) Пятая и шестая тенденции относятся к организации взаимодействия обучающегося и преподавателя и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится «с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность обучающегося».

Также, рассмотрим принципы реформирования среднего образования:

— интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений;

— гуманизация — усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

— дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого школьника;

— демократизация, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием.

В проекте развития национальной российской школы воспитывающий характер образования специально подчеркнут: «Отдельный и особо важный вопрос — воспитание гражданственности, самостоятельности, личной ответственности, понимания ценности

служения обществу, солидарности при решении проблем построения демократического общества».

Рассмотренные принципы и направления образования отражают глобальные тенденции современного мира, выявляющиеся в процессах демократизации, глобализации, регионализации, поляризации, маргинализации и фрагментаризации. Очевидно, что меняющиеся в образовательном пространстве тенденции отражают общие направления изменения в мире, и наоборот, — эти направления суть отражение складывающихся тенденций в образовании. Эти изменения отражают и осознание обществом основных психологических принципов психического развития человека, которые должны быть учтены при «построении образования». В систему таких принципов В.П.Зинченко включает следующие: творческий характер развития; ведущую роль социокультурного контекста развития; ведущую роль сенситивных периодов развития; совместную деятельность и общение; ведущую деятельность и законы ее смены; определение зоны ближайшего развития; амплификацию (расширение) детского развития; непреходящую ценность всех этапов детского развития; единство аффекта и интеллекта (принцип активного деятеля); опосредствующую роль знаково-символических структур; интериоризацию и экстериоризацию и неравномерность (гетерохронность) развития.

Благодаря критическому анализу теории проб и ошибок с работой в области обучения и психического развития ребенка и благодаря бихевиоризму, в рамках которого полезны только те реакции организма, которые помогают ему приспособиться к среде, формировались определенные направления и теории обучения. Согласно одному из них, основная задача «формального» обучения — развить у ребенка способности, необходимые для того, чтобы добывать знания. Согласно другому — основная цель обучения заключается только в освоении определенной суммы знаний. Основываясь на постулате, что «ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь». С.Л. Рубинштейн подчеркивал искусственность такого противопоставления двух направлений обучения. Он считал, что в реальном ходе обучения (через которое ребенок проходит, развиваясь) и развития (которое совершается в процессе обучения) происходит и то, и другое: и освоение определенной системы знаний, и вместе с тем развитие способностей ребенка.

С середины столетия направления обучения поляризуются вокруг двух его характеристик: управляемости и формирования у учащихся способности «добывать» знания самостоятельно. При этом, конечно, ни одно из направлений в настоящее время не представлено в чистом виде, одно включает элементы другого. Однако необходимым

требованием для каждого из них является воспитывающий, развивающий характер обучения и активность субъекта научения.

Все современные направления обучения могут быть рассмотрены с позиции некоторых общих оснований.

1. По основанию **непосредственности** (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучающегося могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения. К первой форме относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй — создаваемое в настоящее время обучение «на расстоянии» при помощи специальных взаимодействующих на входе и выходе технических средств.

2. По основанию принципа **сознательности** (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с характером освоения опыта. Это, например, интуитивное освоение ребенком родного языка, определенное Л.С. Выготским как путь «снизу-вверх» (сюда относится и возникшее в середине 60-х годов суггестопедическое направление Г.К. Лозанова), и обучение, основанное на принципе сознательности.

3. По основанию **наличия управления** образовательным процессом обучение может быть разделено на а) не основывающееся на нем (например, традиционное обучение) и б) 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: а) обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теории проектного обучения), и б) обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5. По основанию **связи обучения с будущей деятельностью** может быть выделено знаково-контекстное, или контекстное, обучение и традиционное обучение внеконтекстного типа.

6. По основанию **способа организации обучения** выделяются обучение, включающее активные формы и методы, и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

В соответствии с названными основаниями традиционное обучение может быть охарактеризовано как контактное (может быть и дистанционным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения — знания), целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное (в системе высшего образования — без целенаправленного



моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной). Определение Н.Ф. Талызиной традиционного обучения как информационно-сообщающего, догматического, пассивного отражает все названные выше характеристики. При этом необходимо подчеркнуть, что это констатирующее определение, а не оценочное по типу «хорошо» — «плохо». Традиционное обучение содержит все основные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реализация которых определяется множеством факторов, в частности индивидуально-психологическими особенностями обучающихся. Как показано в исследованиях М.К. Кабардова, люди, характеризующиеся аналитическим типом интеллектуальной деятельности, — «мыслители» — способнее, например, в традиционных формах обучения иностранному языку, чем в активных, игровых.

В образовании наряду с традиционным обучением сформировались и другие направления: проблемное обучение; программированное обучение; обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий; алгоритмизированное обучение; развивающее обучение по знаково-контекстному типу; проектное обучение и др. В настоящее время, как подчеркивает В. Оконь, обучение – многосторонний процесс, включающий разные элементы различных его направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать преимущества того или иного его направления для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения, сообразно с возможностями и индивидуально-психологическими особенностями как обучающихся, так и самого педагога. В общем виде многосторонность обучения представлена В. Оконем совокупностями различных его составляющих: способов учения, методов преподавания и т.д. Каждая такая совокупность определяет направление обучения.

Проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях. Проблемная ситуация возникает у человека, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями. А.М. Матюшкиным дифференцирует проблемные ситуации по следующим критериям: 1) структуры действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия); 2) уровня развития этих действий у человека, решающего проблему, и 3) трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей.

Проблемное обучение строится из нескольких этапов:

- Осознание проблемной ситуации;

- Формулировка проблемы на основе анализа ситуаций;
- Решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез, проверку решения;

- Конечное умозаключение.

Поэтому проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом.

Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающегося в зависимости от того, какие и сколько действий для решения проблемы он осуществляет. В.А. Крутецкий предложил схему уровней проблемности обучения в сопоставлении с традиционным на основании разделения действий учителя и ученика (Таблица – 1).

<b>Уровень</b>	<b>Количество звеньев, сохраняемых за учителем</b>	<b>Количество звеньев, передаваемых ученику</b>	<b>Что делает учитель</b>	<b>Что делает ученик</b>
0 (традиционный)	3	-	1)Ставит проблему, 2)формулирует ее, 3)решает проблему	Запоминает решение проблемы
I	2	1	1)Ставит проблему; 2)формулирует ее	1)Решает проблему
II	1	2	1)Ставит проблему	1)Формулирует проблему, 2)решает проблему
III	-	3	Проводит общую организацию, контроль и	1)Осознает проблему, 2)формулирует

			умелое руководство	ее, 3)решает проблему
--	--	--	-----------------------	-----------------------------

Таблица – 1 Схема уровней проблемности обучения, по В.А. Крутецкому.

В основе **программированного** обучения лежат общие и частные дидактические принципы последовательности, доступности, систематичности, самостоятельности. Эти принципы реализуются в ходе выполнения главного элемента программированного обучения — обучающей программы, представляющей собой упорядоченную последовательность задач. Для программированного обучения существенно наличие «дидактической машины» (или программированного учебника). В этом обучении в определенной мере реализуется индивидуальный подход как учет характера освоения обучающимся программы. Однако главным остается то, что процесс усвоения, выработки умения управляется программой.

Различают три основные формы программирования: линейное, разветвленное и смешанное. В основе линейной формы программирования по Б.Ф. Скиннеру, лежит поведенческое понимание научения как установления связи между стимулом и реакцией. Правильный шаг обучающегося в этой форме обучения подкрепляется, что служит сигналом к дальнейшему выполнению программы. Линейная программа характеризуется следующим:

- дидактический материал делится на незначительные дозы, называемые шагами, которые учащиеся преодолевают относительно легко, шаг за шагом;
- вопросы или пробелы, содержащиеся в отдельных рамках программы, не должны быть очень трудными, чтобы учащиеся не потеряли интереса к работе;
- учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы, привлекая для этого необходимую информацию;
- в ходе обучения учащихся сразу же информируют, правильны или ошибочны их ответы;
- все обучающиеся проходят по очереди все рамки программы, но каждый делает это в удобном для него темпе;
- значительное в начале программы число указаний, облегчающих получение ответа, постепенно ограничивается;
- во избежание механического запоминания информации одна и та же мысль повторяется в различных вариантах в нескольких рамках программы.

Разветвленное программирование отличается от линейного множественностью (и многократностью) выбора шага. Оно ориентировано не столько на безошибочность действия, сколько на уяснение учителем и самим обучающимся причины, которая может вызвать ошибку. Соответственно разветвленное программирование требует умственного усилия от обучающегося, по сути, оно является «управлением процессом мышления». Подтверждением правильности ответа является в этой форме программирования обратная связь, а не только положительное подкрепление. Разветвленная программа может представлять собой большой текст, содержащий много ответов на вопрос к нему. Предлагаемые в «рамках» развернутые ответы либо здесь же оцениваются как правильные, либо отклоняются, и в том и в другом случае сопровождаются полной аргументацией. Если ответ неправилен, то обучающемуся предлагается вернуться к исходному тексту, подумать и найти другое решение. Если ответ правильный, то далее предлагаются уже по тексту ответа следующие вопросы и т.д. В свою очередь цель вопроса:

- а) проверить знает ли учащийся материал;
- б) в случае отрицательного ответа, дать отсылку учащемуся к координирующим и соответственно обосновывающим ответам;
- в) закрепить основную информацию с помощью рациональных упражнений;
- г) увеличить усилия учащегося и одновременно ликвидацию механического обучения через многократное повторение информации;
- д) сформировать необходимую мотивацию учащегося.

Разветвленная программа в большей степени, чем линейная, учитывает особенности научения человека (мотивацию, осмысленность, влияние темпа продвижения). Смешанное программирование и другие его формы в целом близки к рассмотренными выше.

П.Я. Гальперин поставил перед обучением принципиально новые задачи: описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию; создать условия для формирования этих свойств; разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования действия и избегания ошибок. П.Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа ориентировочной, вторая — исполнительная. П.Я. Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая ее и «управляющей инстанцией», позднее он назовет ее «штурманской картой». В результате проведенных П.Я. Гальпериным и его учениками исследований было установлено, что:

«...а. Вместе с действиями формируются чувственные образы и понятия о предметах этих действий. Формирование действий, образов и понятий составляет разные стороны одного и того же процесса. Более того, схемы действий и схемы предметов могут в значительной мере замещать друг друга в том смысле, что известные свойства предмета начинают обозначать определенные способы действия, а за каждым звеном действия предполагаются определенные свойства его предмета.

б. Умственный план составляет только один из идеальных планов. Другим является план восприятия. Возможно, что третьим самостоятельным планом деятельности отдельного человека является план речи. Во всяком случае, умственный план образуется только на основе речевой формы действия.

в. Действие переносится в идеальный план или целиком, или только в своей ориентировочной части. В этом последнем случае исполнительная часть действия остается в материальном плане и, меняясь вместе с ориентировочной частью, в конечном счете превращается в двигательный навык.

г. Перенос действия в идеальный, в частности в умственный план, совершается путем отражения его предметного содержания средствами каждого из этих планов и выражается многократными последовательными изменениями формы действия.

д. Перенос действия в умственный план, его интериоризация составляют только одну линию его изменений. Другие, неизбежные и не менее важные линии составляют изменения: полноты звеньев действия, меры их дифференцировки, меры овладения ими, темпа, ритма и силовых показателей. Эти изменения обуславливают, во-первых, смену способов исполнения и форм обратной связи, во-вторых, определяют достигнутые качества действия. Первые из этих изменений ведут к преобразованию идеально выполняемого действия в нечто, что в самонаблюдении открывается как психический процесс; вторые позволяют управлять формированием таких свойств действия, как гибкость, разумность, сознательность, критичность и т.д.».

Основной характеристикой выполняемых действий П.Я. Гальперин считал *разумность*. По сравнению с традиционным обучением по типу проб и ошибок, П.Я. Гальперин обосновал преимущества второго и особенно третьего типа учения, где реализуется полная ориентировочная основа действия обучающегося.

Достаточно широкое распространение в профессиональном (высшем и среднем) образовании получает в настоящее время *знаково-контекстное*, или *контекстное*, обучение. В этом обучении информация предъявляется в виде учебных текстов («знаково»), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности. Предметное и социальное со-

держание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых одно из основных мест занимает деловая игра. В целом, деловая игра представляет собой достаточно распространенную, многовариантную форму современного вузовского и поствузовского образования. Существуют инновационные, позиционные игры (А.А. Тюков); организационно-обучающие игры (С.Д. Неверкович); обучающие игры (В.С. Лазарев); организационно-мыслительные игры (О.С. Анисимов); организационно-деятельностные игры (Ю.В. Громько) и др. В концепции А.А. Вербицкого и его последователей деловая игра является обучающей. Это форма знаково-контекстного обучения, в которой участники осуществляют *«квазипрофессиональную деятельность..., несущую в себе черты как учения, так и труда»*. Деловая игра — это форма активного деятельностного обучения. Она предполагает определение целей (собственно игровые и педагогические: дидактические и воспитательные), содержание игры и наличие игровой и имитационной моделей (А.А. Вербицкий, Н. В. Борисова). Имитационная модель, в которой отражен дидактически обработанный (обобщение, упрощение, проблематизация) фрагмент профессиональной реальности, является предметной основой квазипрофессиональной деятельности студентов. Игровая модель имеет собственную структуру. Рассмотрим данную структуру более подробно (Таблица – 2).

<b>Элементы игровой модели</b>	<b>Конструктивные приемы</b>
1. Цели игры	Формулирование игровых целей
2. Сценарий игры	Создание «катастроф» Задание поведенческих противоречий Сжатие или растяжение игрового времени по отношению к реальному времени протекания процесса в объекте имитации Повышение импровизационное™ игры
3. Комплект ролей и функций игроков	Введение противоположных по интересам ролей Введение двойных ролей (смена ролей в процессе игры) Создание портрета роли Градация роли по оттенкам Введение персонажа Икс
4. Правила игры	Конструирование игровых правил (в дополнение к реальным)
5. Комплект игровой документации	Игровая «упаковка» документации Создание опознавательных знаков, символов, эмблем Оформление

	материалов игры с использованием графики
6. Система оценивания	Система критериев, баллов, визуальное представление результатов оценивания

Таблица – 2 Структура игровой модели.

Данное направление обучения, реализуя принципы системности, активности, выполняет основное назначение высшего образования — глубинную профессионально-предметную и социальную подготовку специалистов.

Рассмотренные направления современного образования: традиционное, проблемное, программированное, алгоритмизация обучения, знаково-контекстное обучение достаточно редко реализуются в «чистом» виде, в первоначальном варианте. Каждое из них включает элементы другого. Так, обучение на основе теории поэтапного формирования умственных действий и знаково-контекстное обучение включают проблемность, проблемные задачи; традиционное обучение включает элементы контекстного и т.д.

Теоретически обоснованное соединение этих направлений обучения может действительно реализовать творческое использование основных характеристик образовательного процесса: его управляемость, соотнесенность с психологическими особенностями освоения, в частности, с особенностями мыслительной деятельности обучающегося, программируемость, активность, самостоятельность и учет индивидуальных особенностей обучающихся.

## 1.2 ОБУЧЕНИЕ

Обучение в наиболее широком смысле означает целенаправленную, последовательную передачу общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку/людям в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества. Часто с позиции обучающегося фиксируется его способность к присвоению этого опыта в термине «обучаемость» и результат этого процесса в термине «обученность».

Деятельность обучения — это деятельность преподавателя, деятельность преподавания — педагогическая. При рассмотрении этой деятельности возникает целый ряд психологических вопросов: что является содержанием обучения, как соотносятся программа обучения, его содержание и методы; как в обучении реализуется его основная

цель — развитие личности обучающегося, как объединяются развитие, обучение, воспитание. Согласно Л.С. Выготскому, психологическая проблема состоит в установлении внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения этой структуры вместе с методами школьного обучения.

Проблема учения является междисциплинарной; соответственно оно может рассматриваться с разных позиций.

Рассмотрим девять позиций по Й. Лингарту:

1) С позиции биологии учение представляет собой адаптационный процесс, где рассматриваются наследственность, среда, приспособление, регуляция (непосредственная, генетически обусловленная и «косвенная» от окружающей среды).

2) С позиции физиологии учение рассматривается в плане нейрогуморальных механизмов выработки условных рефлексов, закономерностей высшей нервной деятельности (концентрации и иррадиации возбуждения и торможения, положительной и отрицательной индукции, доминанты), аналитико-синтетической деятельности мозга.

3) С позиции психологии учение рассматривается как активность субъекта, как деятельность, как фактор психического развития. Учение проявляется и ведет к дальнейшим системным изменениям поведения человека. Особое значение с этой позиции придается информационной функции знаково-символических структур, смыслообразованию, изменениям в познавательных и мотивационных структурах.

4) С позиции социологии учение рассматривается как фактор социализации, как условие связи индивидуального и общественного сознания. С этой позиции рассматриваются различные формы социального управления образовательными системами, в которых осуществляется учение.

5) С позиции аксиологии, этики учение рассматривается как процесс ценностного формирования и самоопределения, интернализации общественных норм, правил, ценностей.

6) С позиции кибернетики учение может рассматриваться как информационный процесс в обучающейся системе, характеризующейся управлением по каналам прямых и обратных связей, выработкой и изменением стратегий, программ и алгоритмов.

7) С позиции философии (в гносеологическом плане) учение представляет собой специфическую форму познания. В учении возникают и решаются противоречия между объективным и субъективным, формой и содержанием и т.д.

8) С логической точки зрения учение рассматривается как основа формирования логического мышления, выработки обобщенных алгоритмов. Логическое



упорядочение учебного материала, оптимизация организации процесса — суть логического рассмотрения учения.

9) С педагогической позиции учение рассматривается в таком контексте, «где воспитание и обучение представляют собой систему целенаправленных, желательных с точки зрения потребностей общества условий, которые должны обеспечить наиболее эффективную передачу общественного опыта». Отмечается также важность учета дезадаптивного поведения и использование психотерапии. Педагогическая психология рассматривает учение прежде всего с позиций психологии и педагогики, но учитывает и социологическую, и кибернетическую, и философскую, и логическую позиции.

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна учение рассматривается как приобретение знаний, умений, навыков (тогда как развитие — приобретение способностей, новых качеств).

Наряду с понятием «учение» в отечественной психологии, в рамках работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Маркова, а затем и в зарубежной, в работах Й. Ломпшера, Й. Лингарта, все чаще используется понятие «учебная деятельность», в содержание которого входят не только процессуальность и результативность, но и структурная организация, и самое главное — субъектность учения. Переход к определению учения как учебной деятельности включает три этапа:

На первом этапе Д.Б. Эльконин выдвинул общую гипотезу о строении учебной деятельности, о ее значении в психическом развитии ребенка и начал ее экспериментальное изучение.

На втором этапе исследовались особенности этой деятельности, ее структурные компоненты.

Третий этап — изучение тех психических новообразований, которые формируются в этой деятельности.

В настоящее время учебная деятельность как особая форма учения выступает в качестве специального объекта организации (самоорганизации), управления (самоуправления), контроля (самоконтроля). Она означает «воспроизводящую» деятельность, в процессе которой воспроизводятся не только накопленные человечеством знания и умения, но и те исторически возникшие способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления — рефлексия, анализ, мыслительный эксперимент.

Все рассмотренное свидетельствует о глобальности, многосторонности содержания самого понятия «учение» и многоаспектности его рассмотрения с позиций разных наук. Такое положение естественно, так как субъектом учения является человек, особенно если имеется в виду ребенок — становящийся, развивающийся, формирующийся человек во

всей сложности и многообразии входящих в этот процесс проблем (физиологических, психологических, социальных, педагогических и т.д.). Все авторы отмечают, что в процессе учения наблюдаются изменения в самом субъекте — в самом широком смысле слова происходит его развитие и что это в значительной мере обусловлено обучением: его формами, содержанием, исходной позицией учителя и организатора учения.

Как же связаны между собой обучение и развитие, происходящее в процессе учения человека, точнее, его учебной деятельности?

Начнем с развития

При рассмотрении связи обучения и развития человека важно отметить, что само развитие — сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке по Л.С. Выготскому и Б.Г. Ананьеву; развитие, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству.

Общими характеристиками развития являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения. В.С. Мухина в качестве факторов, определяющих психическое развитие, рассматривает его предпосылки, условия и связь развития и внутренней позиции ребенка.

Говоря об основной цели любой системы образования, т.е. развитию личности обучающегося, следует прежде всего подчеркнуть одно из основных положений современной педагогической психологии, согласно которому обучение является не только условием, но и основой и средством психического и в целом личностного развития человека. Существенен вопрос о характере соотношения обучения и развития. Ответ на этот вопрос принципиально важен для педагогической психологии.

Соотношение обучения и развития

В отечественной психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. «Обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». Из основополагающего тезиса Л.С. Выготского следует, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не

на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Это положение оказывается принципиальным для всей организации обучения, педагогики в целом.

Рассмотрение проблемы развития означает ответ на целый ряд вопросов: каково общее направление психического развития личности, что выступает в качестве его движущих сил, какова социальная ситуация развития, по каким основным линиям оно протекает. Обучение, реализуемое по любому типу, не может не учитывать все эти моменты, если оно хочет быть управляемым и добиться основной цели — развития личности обучающегося, его психического развития.

#### Движущие силы психического развития

Г. Гегель рассматривал противоречие как внутренний импульс развития. А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и С.Н. Карпова в отечественной психологии включали категорию противоречия в характеристику психического развития при анализе его движущих сил. Эти движущие силы представляют собой разного рода противоречия:

- между потребностями человека и внешними обстоятельствами;
- между возрастающими способностями (физическими и духовными возможностями) и старыми формами деятельности;
- между порождаемыми новой деятельностью потребностями и возможностями (средствами, способами) их удовлетворения;
- между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями, в общем, диалектические противоречия между новым и старым.

То есть, движущей силой психического развития человека является противоречие между достигнутым уровнем развития его знаний, навыков, способностей, системой мотивов и типами его связи с окружающей средой.

Такое понимание движущих сил психического развития было сформулировано Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и Д.В. Элькониным. При этом само психическое развитие трактуется ими как прогрессивное качественное изменение личности, в ходе которого с разной динамикой формируются возрастные новообразования. «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период».

Развитие может протекать медленно, плавно или бурно, стремительно. По определению Л.С. Выготского, оно может носить революционный, иногда катастрофический характер. Резкие сдвиги, обострение противоречий, повороты в

развитии могут принимать «форму острого возрастного кризиса». Важно обратить внимание на то, что кризисы соотносятся с изменениями в условиях жизни ребенка, например с его переходом от дошкольного к школьному детству.

#### Социальная ситуация развития

Л.С.Выготский ввел очень важное для педагогической психологии понятие «социальной ситуации развития». Социальная ситуация развития – некоторая система отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями. Изменение этой системы отражает основной закон динамики возрастов. «Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени».

При этом Л.С. Выготский все время подчеркивает, что психическое развитие — это целостное развитие всей личности. Достаточно емкое понятие социальной ситуации развития как отношения ребенка к социальной действительности включает в себя и средство реализации этого отношения — деятельность вообще, и конкретные виды ведущей деятельности, в частности. Согласно А.Н. Леонтьеву, «одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную».

По Л.С. Выготскому стороны (линии) развития ребенка могут быть представлены как развитие: а) знаний, способов деятельности; б) психологических механизмов применения усвоенных способов и в) личности, куда включена и деятельность.

Л.И. Айдарова выделяет в качестве таких линий развитие интеллекта, деятельности и развитие личности. Рассмотрим подробнее каждую из трех (интеллект, деятельность, личность) линий развития ребенка, не упуская из внимания, что в реальной действительности они неразделимы.

#### Развитие интеллекта

Л.С. Выготский рассматривает развитие интеллекта ребенка, его познавательную сферу в рамках теории развития высших психических функций. В этой теории подчеркивается социальная сущность человека и опосредствованный характер его деятельности (ее «орудийность», знаковость). В целом человек интеллектуально развивается по следующим основным плоскостям: от непосредственного к опосред-

ствованному, «орудийному»; от общего нерасчлененного к дифференцированному, и в то же время к обобщенному (абстрактному) отражению действительности; от произвольного, нерегулируемого к произвольному. В ходе интеллектуального развития ребенка происходят изменения и самих психических познавательных процессов. Они качественно изменяются, например, от произвольных форм запоминания к произвольным, от наглядно-действенной, наглядно-образной формы мышления к отвлеченной и абстрактно-логической его форме и к теоретическому мышлению.

Ж. Пиаже исследовал интеллект, представляющий структуру мыслительной деятельности, на примере развития логического мышления ребенка. *Центральной* задачей его исследования состояла в том, чтобы изучать психологические механизмы логических операций, устанавливать постепенное возникновение стабильных, целостных логических структур интеллекта. Изучение онтогенетического развития логики ребенка основывалось в теории Ж. Пиаже на следующем:

— интеллектуальное развитие стремится к равновесию, где равновесие — уравнивающая структура частей и целого;

— каждый уровень интеллектуального развития как приобретенный опыт оформляется в схемы действий;

— новые умственные структуры формируются на основе действия;

— соотношение между 1) функциями (динамическими процессами) как способами взаимодействия субъекта со средой: организацией и адаптацией, состоящей из равновесия ассимиляции и аккомодации, и 2) структурами как прижизненно складывающимися умственными системами *обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени.*

Развитие логики мышления, по Ж. Пиаже, есть развитие операций, *«это действия, которые перенесены внутрь, обратимы и скоординированы в системе, подчиняющейся законам, которые относятся к системе как целому»*, где обратимость как перевод в противоположное действие (например, соединение в разъединение) является основополагающей категорией. Построение операций, по Ж. Пиаже, проходит четыре стадии: от «моторных действий», в которых только вырисовывается определенная тенденция к обратимости, — к дооперациональному периоду, характеризующемуся обратимостью только сенсомоторных действий; — к конкретным операциям, когда *«логические операции ... вырастают как продукт координации действий соединения, разъединения, упорядочивания и установления соответствий, обретших форму обратимых систем»*, и, наконец, — к пропозициональным, или формальным операциям, *«когда у ребенка формируется логика взрослого... способность мыслить гипотезами»*.

Такое понимание интеллектуального (логического) развития ребенка на основе операционализма соотносится с общедидактическим определением этого процесса в целом как инволюционно-эволюционного, поступательного, где на основе совершенствования, развития аналитико-синтетической деятельности (С.Л. Рубинштейн) происходит все большее структурирование интеллекта, образование его целостной структуры, изменение соотношения компонентов, которое продолжается и в период взрослости. В этой структуре все четче выделяются определенные связи между каждой из интеллектуальных функций, которые соединяются в целое. Таким образом, изменение познавательной сферы ребенка, развивающейся под влиянием (и при участии) взрослых, предметно-коммуникативной деятельности самого ребенка и обучения, с возрастом выявляется в виде постепенного усложнения его умственной деятельности и формирования целостной структуры интеллекта в таких его компонентах, как сенсорно-перцептивный (ощущение, восприятие), мнемический (память, мышление), атенционный (внимание), по Б.Г. Ананьеву.

Практический интерес для педагогической деятельности представляет то, что логический компонент — компонент вербального, понятийного мышления — все время остается одним из ведущих в структуре интеллекта. Очевидно, что учение, образование, особенно систематическое учение и самообразование, оказываются очень мощным, постоянно действующим фактором, поддерживающим высокий уровень мыслительной активности человека, его интеллектуальной работоспособности.

В процессе развития познавательной сферы ребенка совершенствуется и качественно изменяется содержание его сознания. Проведенные в последние годы психосемантические исследования (Е.Ю. Артемьев, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев и др.) позволяют представить это содержание в форме некоторых уровневых структур дискретных (отдельных) единиц, в качестве которых выступают значения, категории. Здесь уместно еще раз вспомнить положение Л. С. Выготского о том, что словесное значение есть единица общения и обобщения. Именно обобщенные значения или категории образуют субъективный образ или картину мира в сознании каждого человека. Эта картина индивидуальна, и в то же время она может быть одинаковой для людей, развивающихся в сходных условиях. «В системе представлений каждого индивида есть специфические, присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом. Например, образы «хорошего родителя», «идеального мужа или жены» формируются через непосредственное подражание, усвоение опыта родительской семьи, из прочитанных книг, каналов массовых коммуникаций, обуславливают формирование нравственных критериев, «идеальных мерок», с которыми индивид подходит, к оценке

себя или других, и в конечном счете обуславливают организацию его жизни, определяют его личность». Отсюда следует признание первостепенной важности правильной организации условий жизни ребенка, его деятельности (игры, учения), общения и сотрудничества с ним, т.е. формирования образовательной среды, адекватной целям развития ребенка. Другими словами, именно взрослыми должен быть организован процесс превращения внешнего, социального во внутреннее, психическое, в плане формирования содержания сознания ребенка, развития его личности. Этот процесс называется интериоризацией, «вращиванием» внешнего во внутреннее, согласно учению Л.С. Выготского. Согласно Л.С. Выготскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая».

#### Уровни умственного развития

В своих работах Л.С. Выготский вводит понятия зоны актуального развития (подготовленность уровня интеллектуального развития, определяемого с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и зоны ближайшего развития (второй уровень психического развития, достигается учеником с помощью взрослого, не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей. Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности умственной деятельности ребенка. Она вполне совпадает с зоной его ближайшего развития. На этой основе был сформулирован принцип «опережающего обучения», которым определяется эффективная организация обучения, направленного на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучающегося, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с взрослыми и другими обучающимися, т.е. саморазвиваться. Опережающее обучение означает не только временное по отношению к актуальному уровню развития ребенка опережение, но и пересмотр самого характера обучения. Л.В. Занков подчеркивает, что неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, многократные однообразные повторения, по-видимому, не могут способствовать интенсивному развитию школьников. Изменения должны быть и в углублении учебного материала, в большем объеме теоретического анализа, обобщения, развивающего теоретическое мышление ученика.

Важно отметить, что интеллектуальное развитие происходит не само по себе, а в результате многостороннего взаимодействия ребенка с другими людьми: в общении, в деятельности и, в частности, в учебной деятельности. В качестве критериев интеллектуального, умственного развития выступают: самостоятельность мышления, быстрота и прочность усвоения учебного материала, быстрота ориентировки при решении нестандартных задач, умение отличить существенное от несущественного, различный уровень аналитико-синтетической деятельности, критичность ума, а также темп продвижения как скорость формирования обобщения, экономичность. Очевидно, что основной критерий развития интеллекта ребенка — умение самостоятельно, творчески решать задачи разного типа, переходя от репродуктивных задач к творческим. Существенным показателем развития ребенка, его сознания является уровень рефлексии, т.е. степень осознания ребенком своих действий, самого себя, своего Я. Осознание своего Я основной механизм, захватывающий разные стороны развития личности ребенка, в том числе и интеллектуального.

#### Развитие личности

Развитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути» (С.Л. Рубинштейн), который определяется как история «формирования и развития личности в определенном обществе, развития человека как современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения». По Б.Г. Ананьеву, жизненный путь имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т.д. «Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например, дошкольное, дошкольное и школьное детство».

Развитие личности как процесс социализации осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макроситуация личностного развития. В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л.С. Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное отношение ребенка и окружающей его социальной действительности. По Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным».



По А.Н. Леонтьеву социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития. Эта ситуация может быть изменена человеком подобно тому, как он старается изменить свое место в окружающем мире, осознав, что оно не соответствует его возможностям. Если это не происходит, то возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями.

Согласно А. В. Петровскому, сама социальная ситуация развития, или шире — социальная среда, может быть стабильной и изменяющейся, что означает относительную стабильность и изменения в той социальной общности, в которой находится ребенок, человек. Вхождение в жизнь этой общности ребенка как социального существа предполагает прохождение трех фаз: адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; индивидуализации как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персонализации» и интеграции личности в эту общность. Если индивидуализация характеризуется «поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности» с тем, чтобы снять противоречие между этим стремлением и результатом адаптации («стал такой же, как все в общности»), то интеграция «детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т.д.». По А.Г. Асмолову совместная деятельность, осуществляемая в рамках ведущей деятельности, заданной «конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его (ребенка) жизнь», является одним из основных условий развития личности в любой социальной ситуации.

Адаптация, индивидуализация, интеграция (по А.В. Петровскому) выступают как механизмы взаимодействия человека и общности, механизмы его социализации и личностного развития, которое происходит в процессе разрешения возникающих в этом взаимодействии противоречий. Личностное развитие человека соотносится с формированием его самосознания, образа «Я» («Я»-концепции, «Я»-системы), с изменением потребностно-мотивационной сферы, направленности как системы отношений, развития личностной рефлексии, механизма самооценивания (самооценки). Все стороны личностного развития характеризуются внутренней противоречивостью, неоднородностью.

В личностном, как и в интеллектуальном, плане развитие ребенка идет от непроизвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций и поведения в целом к его произвольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в умении ребенка управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия. Произвольность и саморегуляция — стержневая линия интеллектуально-личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции. Особенно отчетливо эта тенденция прослеживается в становлении самоконтроля, являющегося производным от внешнего контроля и оценивания. Эти положения возрастной психологии всегда принимаются во внимание опытными учителями, когда они организуют контроль и оценивание знаний школьников. От внешнего к внутреннему, от деятельности, организуемой учителем, к ее самоорганизации учеником — вот магистральный путь личностного развития и саморазвития школьника.

Развиваясь как личность, ребенок формируется и как субъект деятельности. Исходным положением в этой ситуации является утверждение, что «сознательное управление психическим развитием ребенка совершается прежде всего путем управления... ведущей деятельностью», в качестве которой в дошкольном возрасте выступает прежде всего игра, а в младшем школьном возрасте — учебная деятельность. Здесь возникает вопрос, изменяется ли, развивается ли сама деятельность ребенка и он как ее субъект. Как показывают исследования Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева, деятельность ребенка качественно изменяется в ходе его развития, представляя третью — наряду с умственным и личностным — линию этого сложного пути становления человека. Д.Б. Эльконин, последовательно рассматривая изменение предметного действия ребенка в раннем детстве (совместность его выполнения со взрослым, включающую прослеживание и пробы), отмечает изменение не только социальной ситуации развития, но и самого предметного действия. В игре, учебе (учении) деятельность ребенка совершенствуется в плане осознанности, целенаправленности, установления произвольного отношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности. В процессе развития у ребенка формируется, прежде всего, умение произвольно устанавливать отношения между мотивом (тем, ради чего выполняется деятельность) и целью (тем, что должно быть получено в результате деятельности). Ребенок научается планировать, организовывать, соподчинять свои действия, варьировать операции (способы) деятельности, замещать их. Так, в игре, в которой игровое действие например, езда верхом на палочке как на лошади, рожденное из потребности действовать как все взрослые, осуществляется путем действия замещения. Это действие предполагает

установление подобия. Оно совершается с определенной целью, в нем выделяется способ — «верхом». В более сложных предметных действиях уже выделяется последовательность операций, отрабатывается обобщенный способ действия. В ролевых играх, следуя правилам действия, ребенок принимает и проигрывает определенную роль. У ребенка вырабатываются навыки самоконтроля и саморегуляции на основе становления способности отражать цели, действия, способы их осуществления, т.е. на основе предметной рефлексии. Другими словами, в процессе развития ребенка как субъекта деятельности формируются целенаправленность (целеполагание), произвольность, саморегулятивность, четкое разграничение способов, приемов действия для решения разных задач в разных жизненных ситуациях. Анализ основных положений, характеризующих процесс развития ребенка, показывает, что, во-первых, все рассмотренные линии реально взаимообусловлены, взаимосвязаны. Это означает, что только их совместное осуществление составляет такое прогрессивное изменение, которое может быть названо психическим, личностным развитием человека в полном смысле этого слова. Во-вторых, подчеркивается, что это развитие происходит под воздействием социальной среды, общности, в определенной социальной ситуации развития и прежде всего в ситуации обучения и воспитания. Это соотносится с тем, что все положения прогрессивной педагогической психологии акцентируют важность развивающего, воспитывающего обучения средствами всех учебных предметов. В-третьих, отмечается, что развитие человека происходит в его взаимодействии с другими людьми, деятельности, в процессе обучения и воспитания. Это также одно из основных положений педагогической психологии. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение **включаются** в самый процесс развития ребенка, а не **надстраиваются** лишь над ним...» и далее «...личностные психические **свойства** ребенка, его способности, черты характера и т.д. ...не только **проявляются**, но и **формируются** в ходе собственной **деятельности** ребенка...». Из этого вытекает необходимость специальной организации учения школьника как его учебной деятельности.

В настоящее время системно разработаны два основных направления развивающего обучения. Первое направление – развивающее обучение по системе Л.В. Занкова, второе направление – развивающее обучение по системе В.В. Давыдова. Рассмотрим эти два направления более подробно.

Развивающее обучение по системе Л.В. Занкова

Л.В. Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает неправомерное, с его точки зрения, облегчение учебного материала,

неоправданно медленный темп его изучения и однообразные повторения. В то же время и сам учебный материал характеризуется Л.В. Занковым «скудостью теоретических знаний, их поверхностным характером, подчинением привитию навыков». Развивающее обучение, по Л.В. Занкову, и направлено прежде всего на преодоление этих недостатков обучения. В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения, по Л.В. Занкову, заложены следующие принципы:

— принцип обучения на высоком уровне трудности. Его реализация предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений (содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении);

— принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее, важна, чем отработка навыков (содержание этого принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действия);

— принцип осознания школьниками собственного учения. Обучение направлено на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения (содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции);

— принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно ему, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса).

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого.

Развивающее обучение по системе В.В. Давыдова

Система развивающего обучения В.В. Давыдова противопоставлена им существующей системе обучения прежде всего по принципиальному направлению познания, познавательной деятельности школьника. Как известно, существующее обучение преимущественно направлено от частного, конкретного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым эмпирическим. В общем теоретическом контексте работ Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина В.В. Давыдов

поставил вопрос о возможности теоретической разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение — развивающим. При этом В.В. Давыдов опирается на исходные положения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина относительно того, что ведущая значимость обучения в умственном развитии выражается прежде всего через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения. В.В. Давыдов приводит три основных различия эмпирического и теоретического знания (где термин «знание» является общим для «абстракции», «обобщения», «понятия») (Таблица – 3).

<b>Эмпирическое знание</b>	<b>Теоретическое знание</b>
1. Знание вырабатывается в сравнении предметов, представлений о них; в результате в них выделяются общие свойства.	1. Знание возникает при анализе роли и функций некоторого особенного отношения внутри целостной системы, отношение является генетически исходной основой всех проявлений системы.
2. При сравнении выделяется некоторая совокупность предметов, относимых к определенному классу (на основе формально общего свойства, без раскрытия внутренней их связи).	2. В процессе анализа раскрывается генетически исходное отношение, всеобщее основание, сущность целостной системы.
3. Знание, опирающееся на наблюдение, отражает в представлении предмета внешние его свойства.	3. Знание, возникающее как мысленное преобразование предметов, отражает их внутренние отношения и связи, «выходя» за пределы представления.

Таблица – 3 Различия эмпирического и теоретического знания

В.В. Давыдов приводит характеристику теоретического знания, получаемого в результате содержательного абстрагирования и обобщения. Оно составляет основы развивающего обучения. Подчеркивается важность мыслительного действия анализа (и соответственно синтеза), а не только сравнения и преобразования для установления генетически исходного основания и связи всех свойств для выявления и обработки обобщенного способа умственной деятельности. Еще одно не менее важное отличие

теоретического знания состоит в том, что при его формировании вскрываются, устанавливаются связи всеобщего и единичного, связи внутри целостной системы, понимание ее сущности, что предполагает активную мыслительную деятельность (а не только представление). И третье, что необходимо подчеркнуть,— форма существования теоретического знания. В теории В.В. Давыдова это прежде всего способы умственной деятельности, обобщенные способы действий.

Такое понимание теоретического знания и основного направления обучения как восхождения от абстрактного к конкретному основывается на иной, собственно психологической интерпретации существующих дидактических принципов. Так, В.В. Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу.

Во-первых, принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами психического развития.

Во-вторых, принцип доступности трансформируется в принцип развивающего обучения, наполняясь новым содержанием, «когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия».

В-третьих, принцип сознательности имеет новое содержание как принцип деятельности. При этом ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот третий принцип послужил основой для формирования новой модели обучения как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся.

В-четвертых, принцип наглядности фиксируется В.В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее процесса и результата занимают значительное место.

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями. В.В. Давыдов формулирует 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:

«1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают в процессе анализа условий, их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно».

Таким образом, развивающее обучение действительно представляет собой управление учителем психическим развитием ученика, обладая потенциальными возможностями и перспективами широкого внедрения в практику обучения.

## ГЛАВА 2. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Учебная деятельность— деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку.

Учебная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта — совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях.

### 2.1 ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выделяют три основные характеристики учебной деятельности, которые отличают ее от других форм учения:

- 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы);
- 3) общие способы действия предваряют решение задач (сравним с учением по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность).

Можно добавить к этим трем характеристикам учебной деятельности еще две не менее значимые: во-первых, отвечая познавательной потребности — 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте; во-вторых, чешский теоретик процесса и структуры учения И. Лингарт рассматривает еще одну особенность учебной деятельности как активной формы учения, а именно 5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий». Таким образом, можно говорить о пяти основных характеристиках учебной деятельности в сопоставлении с учением.



Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью имеет определенную структуру и содержание.

## 2.2 ПРЕДМЕТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В определении предмета учебной деятельности, изначально важно понимать на что направлена деятельность. В данном случае — на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Это и является предметом и содержанием учебной деятельности.

Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению. Усвоение является ее основным содержанием и определяется строением и уровнем ее развития, в которую усвоение включено. В то же время, так как учебная деятельность направлена на изменение самого субъекта (что в значительной мере проявляется в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность является ведущей, но, по сути, и в любом другом возрасте), усвоение опосредствует субъектные изменения и в интеллектуальном, и в личностном плане, что также входит в предмет учебной деятельности.

## 2.3 СРЕДСТВА, ПРОДУКТ И РЕЗУЛЬТАТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, следует рассматривать в трех планах. Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия или по С.Л. Рубинштейну мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт. И в-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

О соединении всех этих средств полнее всего сказано в общей теории учения С.Л. Рубинштейна, согласно которой, «решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств ее разрешения».

Таким образом, в процессе школьного учения, и особенно в младшем школьном возрасте, включение в учебную деятельность предполагает одновременную работу и над ее средствами.

Способы учебной деятельности многообразны. Они включают репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия по В.В. Давыдову и В.В. Рубцову. Способ учебной деятельности — это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызина, где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапы этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

В свою очередь, продукт учебной деятельности есть структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения.

И результат учебной деятельности есть поведение субъекта — это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении, уходах из школы.

## 2.4 ВНЕШНЯЯ СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, которая состоит из таких основных компонентов, как:

- мотивация;
- учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия;
- контроль, переходящий в самоконтроль;
- оценка, переходящая в самооценку.

Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью,

учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем.

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов внешней структуры учебной деятельности, схематически представленных ниже.



Первый компонент структуры учебной деятельности — Мотивация.

Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Именно из-за первостепенной важности мотивации в учебной деятельности мы выделяем ее в отдельную главу.

Второй компонент структуры учебной деятельности — Учебная задача.

Еще один главный компонент структуры учебной деятельности – учебная задача. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.

М.Я. Басов, анализируя деятельность ребенка, отмечал, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является момент задачи как таковой. Этот общий момент связан с необходимостью для человека открыть то, чего он еще не знает и что нельзя просто увидеть в предмете; для этого ему потребуется определенное действие с этим предметом. В своих трудах он обосновал целесообразность использования в психологии понятия задачи одновременно с терминами «действие», «цель» и «здание».

В.И. Генецинский определяет задачу как стандартизированную (схематизированную) форму описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированную на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения». К условиям задачи и ее требованиям относятся данное и искомое, и основное условие состоит в том, чтобы «выразить искомое через данное». Также, важно не упускать из внимания саму формулировку задания по критериям корректности и сложности, где сложность выступает как объективный показатель, который соотносится с субъективной трудностью или легкостью решения задачи. В дидактическом плане рассмотрения задачи важно учитывать две отмеченные В.И. Гинецинским характеристики психологических задач — «диагностичность и креациозность», где диагностичность соотносится с задачей определения усвоения учебного материала, а креациозность — со стимулированием познавательной активности, познавательного усилия.

Основываясь на определении учебной деятельности как специфической деятельности субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленной на его саморазвитие на основе решения посредством учебных действий специально поставленных педагогом и решаемых обучающимся учебных задач, отметим, что учебная задача — это основная единица учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, по Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект.

Состав (вопросы и ответы) учебных задач, над которыми в данный отрезок учебного времени работает обучающийся, должен быть известен учителю, преподавателю, так же как и ученику, студенту. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач. Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия — предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д. При этом, по словам А.К. Марковой, усвоение учебной задачи от-

рабатывается как понимание школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания.

Рассматривая учебную задачу в контексте системного образования важно учитывать два компонента: 1) предмет задачи в исходном состоянии и 2) модель требуемого состояния предмета задачи. Состав задачи как «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование» представлен одновременно в форме исходного состояния и «модели потребного будущего» по Н.А. Бернштейну и П.К. Анохину как результата разрешения отношения между компонентами этого состава. В данное толкование задачи включается прогнозирование результата и его модельное представление. Задача рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Она может быть найдена только на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательства, преобразования, согласования и т.д.

Более подробно состав учебной задачи рассмотрен в работах Л.М. Фридмана и Е.И. Машбица. В любой задаче, в том числе и в учебной, выделяются цель (требование), объекты, которые входят в состав условия задачи, их функции. В некоторых задачах указаны способы и средства решения (они даны в эксплицированной или, что чаще, в скрытой форме).

В трактовке Л.М. Фридмана в состав любой задачи входят одни и те же части:

— предметная область (класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь);

— отношения, которые связывают эти объекты;

— требование задачи (указание цели решения задачи, т.е. того, что необходимо установить в ходе решения);

— оператор задачи (совокупность тех действий/операций, которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение, т.е. найти способ решения). В свою очередь, способом решения называется всякая процедура, которая при ее осуществлении субъектом решения может обеспечить решение данной задачи. То есть, способ решения соотносится с субъектными характеристиками человека-решателя, которые определяют не только выбор и последовательность операций, но и общую стратегию решения. Решение задачи различными способами предоставляет большие возможности для совершенствования учебной деятельности и развития самого субъекта. При решении задачи одним способом цель учащегося — найти правильный ответ; решая задачу

несколькими способами, он стоит перед выбором наиболее краткого, экономичного решения, что требует актуализации многих теоретических знаний, известных способов, приемов и создания новых для данной ситуации. При этом у обучающегося накапливается определенный опыт применения знаний, что способствует развитию приемов логического поиска и, в свою очередь, развивает его исследовательские способности. В понятие способа решения задачи Г.А. Балл включает сам процесс решения, отмечая, что при его описании учитываются не только операции решателя сами по себе, но также временные и энергетические затраты на их осуществление.

Модель решения учебной задачи наряду с собственно ориентировочной включает и другие части способа действий, прежде всего контрольную и исполнительную. При этом отмечается (Е.И. Машбиц), что полноценное функционирование учебной деятельности предполагает сформированность всех частей способа действия. Для решения задачи субъект-решатель должен располагать некоторой совокупностью средств, которые не входят в задачу и привлекаются извне. Средства решения могут быть материальными, материализованными (тексты, схемы, формулы) и идеальными (знания, которые привлекаются решателем). В учебной задаче могут быть использованы все средства, но ведущими являются идеальные, вербальные по форме средства.

Машбиц Е.И. выделяет важные особенности учебной задачи с позиции управления учебной деятельностью. Первой и наиболее существенной особенностью учебной задачи, вслед за Д. Б. Элькониным, Машбиц Е.И. считает направленность на субъекта, ибо ее решение предполагает изменения не в самой «задачной структуре», а в субъекте, ее решающем. Изменения в задаче важны не сами по себе, а как средства изменения субъекта. Иначе говоря, учебная задача является средством достижения учебных целей. С этой точки зрения существенными представляются не они сами, а усвоение обучающимся определенного способа действия.

Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она является неоднозначной или неопределенной. Обучающиеся могут вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем обучающий. Е.И. Машбиц называет это явление «доопределением задачи», и происходит оно в силу таких причин как: неумение разобраться в требовании задачи и смешение различных отношений. Нередко это зависит от мотивации субъекта.

Третья особенность учебной задачи состоит в том, что для достижения какой-либо цели требуется решение не одной, а нескольких задач, а решение одной задачи может вносить вклад в достижение различных целей учения. Таким образом, для достижения какой-либо учебной цели требуется некоторый набор задач, где каждая занимает

отведенное ей место. Рассмотрим подробнее психологические требования к учебным задачам.

Основные требования к учебной задаче как к обучающему воздействию обусловлены своеобразием ее места в учебной деятельности и соотношением учебных задач и учебных целей по Е.И. Машбицу. Соотношения между задачей и целью предложено рассматривать в системе «набор задач — множество целей», так как в учебной деятельности одна и та же цель требует решения ряда задач, а одна и та же задача служит для достижения нескольких целей (общее число задач по учебному предмету близко к 100 000). Отсюда, по Е.И. Машбицу, вытекает ряд требований, таких как:

1. «Конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач». Отметим, что задача, рассматриваемая в качестве системы, существует как таковая в более сложной системе задач и о полезности ее стоит говорить относительно ее положения в этой системе. В зависимости от этого одна и та же задача может оказаться и полезной, и бесполезной.

2. «При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных». Отмечается, что, к сожалению, в школьной практике основное внимание уделяется достижению ближайших целей. При проектировании учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей, как ближайших, так и отдаленных. Восхождение к отдаленным целям идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

3. «Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности». На практике, как правило, используются некоторые элементы системы средств, что обеспечивает решение задач лишь одного класса, что недостаточно для решения другого класса задач.

4. Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения. Как установлено многими исследователями, то, что входит в прямой продукт действий учащихся, лучше усваивается ими. В большинстве учебных задач, по оценке автора, в качестве прямого продукта выступает исполнительная часть, а ориентировка и контрольная часть — как побочные. Реализация четвертого требования предполагает также применение задач на осознание учащимися своих действий, т.е. рефлексии. Такого рода задачи помогают учащимся обобщать свои действия по дальнейшему решению учебных задач. И здесь нельзя не согласиться с Е.И. Машбицем, что хотя ученые уделяют вопросам рефлексии большое внимание, на практике учитель не

располагает средствами регуляции рефлексии учащихся по решению задач. Отмечается также следующее: чтобы учащиеся, решая учебные задачи, осознанно выполняли и контролировали свои действия, они должны иметь четкие представления о структуре и средствах решения задачи. Такие сведения они должны получать от учителя в виде стройной системы ориентировки.

В процессе учебной деятельности учебная задача дается в определенной учебной ситуации. Учебная ситуация может быть сотrudнической или конфликтной. При этом, если предметный конфликт, т.е. столкновение разных позиций, отношений, точек зрения относительно учебного предмета, способствует усвоению, то межличностный, т.е. конфликт между самими школьниками как людьми, личностями, препятствует ему.

По содержанию учебная ситуация может быть нейтральной или проблемной. Оба вида этих ситуаций представлены в обучении, но организация второй требует от учителя больших усилий, поэтому при осознании им всей важности проблематизации обучения проблемные ситуации встречаются в учебном процессе реже, чем нейтральные. Создание проблемной ситуации предполагает наличие проблемы (задачи), т.е. соотношения нового и известного (данного), учебно-познавательной потребности обучающегося и его способности (возможности) решать эту задачу. Перед учителем встает задача организации таких ситуаций, в которых объективная, организуемая им проблемная ситуация, содержащая в себе противоречия и учитывающая возможности обучающихся, стала бы их субъективной проблемной ситуацией, была бы присвоена ими в форме некоторой подлежащей решению проблемы.

Создание проблемной ситуации в обучении представляет значительную педагогическую трудность. Психологически проблемная ситуация означает возникновение перед человеком проблем, задач, подлежащих решению. Согласно П.П. Блонскому и С.Л. Рубинштейну, в определенных проблемных ситуациях и возникает мышление человека. Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы.

Как отмечает А.М. Матюшкин, проблемная ситуация сама определяет отношения между субъектом и условиями его деятельности, в которых раскрывается неизвестное, искомое. Еще раз отметим, что для создания и решения проблемной ситуации необходимы три условия: 1) познавательная потребность субъекта, 2) соотношение данного и искомого, 3) определенные физические, интеллектуальные, операциональные возможности решения. Другими словами, субъект должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которого сам должен найти выход. Как правило, проблемная ситуация задается обучающемуся в форме вопроса типа «почему?», «как?», «в



чем причина, связь этих явлений?» и т.д. Но необходимо учесть, что проблемным может быть только вопрос, требующий интеллектуальной работы по решению новой для человека задачи. Вопросы типа «сколько», «где» часто ориентируют только на воспроизведение того, что хранится в памяти, что человек уже знает, и ответ на него не требует специального рассуждения, решения.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек сам формулирует проблему (задачу), сам находит ее решение, решает и самостоятельно контролирует правильность этого решения. Проблема выражена в наименьшей степени в том случае, когда обучающийся реализует только третий компонент этого процесса, а именно решение. Все остальное делает, готовит педагог. К определению уровней проблемности подходят и с других позиций, например меры продуктивности решения задачи, сотрудничества и т.д. Очевидно, что при организации учебного процесса педагог должен разработать последовательность прогнозируемых им трудностей решения задач вне зависимости от того, что лежит в основе определения их градации.

Создание учебной проблемной ситуации есть предпосылка и форма предъявления обучающемуся учебной задачи. Вся учебная деятельность заключается в планомерном и последовательном предъявлении учителем проблемных ситуаций и их «разрешении» обучающимися путем решения задач посредством учебных действий. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач, задаваемых в определенных учебных ситуациях и предполагающих определенные учебные действия. Здесь следует отметить, что понятие «задачи» часто неправомерно употребляется наряду с понятием «проблемная ситуация». Необходимо четко разграничивать эти два понятия: проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, т.е. появляется объективная ситуация, когда возникающая проблема требует от человека каких-то усилий, действий, сначала мыслительных, а затем, возможно, и практических. В тот момент, когда в деятельность человека «включается» мышление, проблемная ситуация перерастает в задачу. В свою очередь, задача появляется из проблемной ситуации любого типа, тесно связана с ней, но существенно отличается от нее. Задача возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа. То есть, задача может рассматриваться по Л.М. Фридману как модель проблемной ситуации, построенная и, следовательно, принятая субъектом, решающим ее.

Решение задачи в учебной проблемной ситуации предполагает несколько этапов. 1) это понимание задачи, сформулированной в готовом виде учителем или определяемой

самим обучающимся. Последнее зависит от того, на каком уровне проблемности находится задача, и от способности обучающегося ее решить.

2) «принятие» задачи обучающимся, он должен решать ее для себя, она должна быть лично значима, а потому понята и принята к решению.

3) решение задачи связано с тем, что оно должно вызывать эмоциональное переживание (лучше удовлетворения, чем досады, неудовлетворенности собой) и желание поставить и решать собственную задачу. Здесь значимо отметить роль формулировки задания для правильного понимания задачи. Так, если задача сформулирована в форме задания «проанализируйте», «объясните, почему», «в чем, на ваш взгляд, причина», то обучающийся определяет скрытые, связи, выстраивает определенную логическую последовательность решения задачи. Если задание дано в форме «опишите», «расскажите», то обучающийся может ограничиться изложением только эксплицитно данного и необходимого для решения, понимания и принятия задачи.

Одним из важных структурных компонентов учебной деятельности является действие – единица любой деятельности. Это важнейшая «образующая» человеческой деятельности. По А.Н. Леонтьеву, действием является такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. При этом предмет действия есть не что иное, как его сознаваемая непосредственная цель. Другими словами, если мотив соотносится с деятельностью в целом, то действия отвечают определенной цели. В силу того, что сама деятельность представлена действиями, она и мотивирована, и целенаправлена, тогда как действия отвечают только цели.

Согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность... Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности». Проиллюстрируем такое превращение на примере, который приводит А.Н. Леонтьев: ребенок решает задачу, его действия состоят в нахождении решения и его записи. Если это школьник и его действия оцениваются учителем, и он начинает их выполнять, поскольку ему интересны сами по себе нахождение решения и получение результата, то эти действия «переходят» в деятельность, в данном случае — деятельность учения. Таким образом, всякая, в том числе учебная деятельность, состоит из действий и иначе, чем через них, она невозможна, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности. В данном рассмотрении учебной

деятельности анализируются только входящие в нее самые разнообразные учебные действия.

Для анализа учебных действий значимым является момент перехода учебных действий на уровень операций. Где операции, согласно А.Н. Леонтьеву, выступают способами действия, отвечающими определенным условиям, в которых дана его цель.

Сознательное целенаправленное действие в обучении, которое многократно повторяется, включается в другие более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, и становится способом выполнения этого более сложного действия. Это, так называемые, сознательные операции, которые ранее были сознательным действием, превращенным в операции. Такие операции целенаправленные и сознательно контролируются по способу и месту осуществления и требуют волевого усилия обучающегося. При этом управление операциями осуществляется фоновыми уровнями, то есть переходят в автоматизированные действия.

Наряду с сознательными операциями в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия. Они возникли в результате «прилаживания» к определенным условиям жизнедеятельности. А.А. Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка, то есть, его интуитивным «прилаживанием» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. Следовательно, они суть самостановящиеся, интуитивно в результате подражания формирующиеся операции, его внутренние, интеллектуальные действия. Они могут быть результатом либо интериоризированных внешних предметных сознательных действий, возникающих в развитии или обучении, либо представлять операциональную сторону психических процессов: мышления, памяти, восприятия.

Учебные действия могут рассматриваться, с разных позиций: субъектно-деятельностной, предметно-целевой; отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие); внутренних или внешних действий; дифференциации внутренних умственных, интеллектуальных действий по психическим процессам; доминирования продуктивности (репродуктивности) и т.д. Иначе говоря, в разнообразии видов действий отражается все многообразие человеческой деятельности вообще и учебной в частности. Рассмотрим основные их виды.

С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с оп-

ределенным этапом учебной деятельности и реализует его. Так, любая деятельность, например решение задачи написания текста, вычисления, начинается с осознания цели как ответа на вопрос «для чего», «с какой целью я это делаю». Но постановка таких вопросов, нахождение ответов и подчинение своего поведения этому решению есть сложная совокупность действий. Рассматривая планы и структуру поведения, Ю. Галантер, Дж. Миллер, К. Прибрам отмечали важность выработки общего плана (стратегии) поведения, т.е. совокупности определенных умственных действий по осознанию характера и последовательности поведенческих актов. Исполнительские действия суть внешние действия (вербальные, невербальные, формализованные, неформализованные, предметные, вспомогательные) по реализации внутренних действий целеполагания, планирования, программирования. Одновременно субъект деятельности осуществляет постоянное оценивание и контролирование ее процесса и результата в форме действий сличения, коррекции и т.д. В силу того, что действия контроля и оценки ученика — превращенные внешние интерпсихологические действия учителя, они будут рассмотрены отдельно.

С позиции предмета учебной деятельности в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия. В терминах учебной деятельности – учебные действия вообще строятся как «активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения. При этом, как отмечают исследователи, эти действия могут быть двух планов: 1) учебные действия по обнаружению всеобщего, генетически исходного отношения в частном (особенном) материале и 2) учебные действия по установлению степеней конкретности ранее выявленного всеобщего отношения.

Теоретические знания как предмет учебной деятельности усваиваются, по В. В. Давыдову, посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное обобщение, и служат для учащегося способом открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого.

В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося выделяют, как отмечалось выше, мыслительные, перцептивные, мнемические действия, т.е. интеллектуальные действия, составляющие внутреннюю психическую деятельность субъекта, являющуюся, в свою очередь, внутренней «интегральной частью» деятельности (С.Л. Рубинштейн), в рассматриваемом случае — учебной деятельности. Каждое из них распадается на более мелкие действия (в определенных условиях — операции). Так, мыслительные действия (или логические) включают прежде всего такие операции, как

сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию и др. С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что мыслительный процесс совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникшую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающаяся таким образом проверка, критика, контроль характеризует мышление как сознательный процесс. Эти характеристики мышления как внутренней стороны деятельности, и в частности учебной деятельности, еще раз фиксируют важность таких действий, как целеполагание, программирование, контроль.

Также, в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию и т.д., мнемические — запечатление, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и т.д. Другими словами, каждое сложное учебное действие, предполагающее интеллектуальные действия, означает включение большого количества часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они специально не выделяются в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

В учебной деятельности также разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия. К репродуктивным относят, прежде всего, исполнительские, воспроизводящие действия. Если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным критериям, шаблонным способом, они также репродуктивны. Действия преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Другими словами, в учебной деятельности по критерию продуктивности и репродуктивности могут быть выделены три группы действий. Действия, которые по их функциональному назначению выполняются по заданным параметрам, заданным способом, всегда репродуктивны, например исполнительские; действия, направленные на создание нового, например целеобразования, продуктивны. Промежуточную группу составляют действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля).

Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, как они осуществляются: по заданным учителем программам, критериям или ранее отработанным, шаблонизированным, стереотипизированным способом; по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам или новым

способом, новым сочетанием средств. Учет продуктивности (репродуктивности) действий означает, что внутри самого учения как целенаправленной активности или тем более учения как ведущего типа может быть создана управляемая учителем программа разного соотношения продуктивности и репродуктивности учебных действий учеников.

Анализ входящих в учебную деятельность действий и операций позволяет представить ее как многообъектное пространство управления их освоением, где каждый из объектов выступает для обучающегося в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

## 2.5 КОНТРОЛЬ (САМОКОНТРОЛЬ), ОЦЕНКА (САМООЦЕНКА) В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Это связано с тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль за выполнением действия осуществляется механизмом обратной связи в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы по П.К. Анохину. Были выделены две формы обратной связи — направляющая и результирующая. Согласно П. К. Анохину, направляющая форма обратной связи осуществляется в основном проприоцептивной или мышечной импульсацией, тогда как результирующая форма обратной связи всегда комплексна и охватывает все признаки обратной связи, касающиеся самого результата предпринятого движения. Результирующую форму обратной связи П.К. Анохин называет в собственном смысле этого слова обратной афферентацией. Он разграничивает два ее вида в зависимости от того, несет ли она информацию о выполнении промежуточного или окончательного, целостного действия. Первый вид обратной афферентации — поэтапный, второй — санкционирующий. Это — конечная обратная афферентация. В любом варианте всякая информация о процессе или результате выполнения действия есть обратная связь, осуществляющая контроль, регуляцию и управление.

В общей схеме функциональной системы основное звено, где происходит сличение «образа результата действия» и информации о реальном его осуществлении, определяется как «акцептор действия» по П.К. Анохину. Результат сличения того, что предполагалось получить, и того, что получается, есть основа для продолжения действия (в случае их совпадения) или коррекции (в случае рассогласования). Таким образом, можно утверждать, что контроль предполагает как бы три звена, первое – это модель, образ

потребного, желаемого результата действия; второе – это процесс сличения этого образа и реального действия и третье – это принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией. Каждое звено деятельности, каждое ее действие внутренне контролируется по многочисленным каналам обратной связи.

Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обуславливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое по Л.С. Выготскому, т.е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика. При этом психологическая концепция Л.С. Выготского, согласно которой всякая психическая функция появляется на сцене жизни дважды, проходя путь «от интерпсихической, внешней, осуществляемой в общении с другими людьми, к интрапсихической», т.е. к внутреннему, своему, т.е. концепция интериоризации, позволяет интерпретировать формирование собственного внутреннего контроля или, точнее, самоконтроля как поэтапный переход. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного. Учитель как бы создает общую программу такого контроля, который и служит основой самоконтроля.

П.П. Блонский отмечает четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала. Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать. Вторая стадия — полный самоконтроль. На этой стадии учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала. Третья стадия характеризуется П.П. Блонским как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам. На четвертой стадии видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Учебная деятельность, представляющая собой основную форму включения в общественное бытие людей в возрасте от 6-7 до 22-23 лет, характеризуется спецификой предметного содержания и внешней структуры, в которых особое место занимает учебная задача и учебные действия по ее решению.

### ГЛАВА 3. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. Мотивация включает в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию. Она дает ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение. С одной стороны, все это, позволяет определять мотивацию как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, которая включает в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д.; а с другой — говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре.

Л.И. Божович дает наиболее полное определение мотива. Мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность, в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность. При этом важно отметить, что понятие «мотива» несколько уже понятия «мотивация», которое выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности.

Самым широким является понятие мотивационной сферы, которое включает и аффективную, и волевую сферу личности и переживание удовлетворения потребности. Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле понимается как стержень личности, к которому притягиваются такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. Таким образом, можно утверждать, что, мотивация понимается как система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Б.И. Додонов выделяет четыре структурных компонента мотивации:

- удовольствия от самой деятельности,
- значимости для личности непосредственного ее результата,
- «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность,
- принуждающего давления на личность.



Удовольствия от самой деятельности — условно называют «гедонической» составляющей мотивации, остальные три — ее целевыми составляющими. Но первый и второй структурные компоненты выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия. Важно отметить, что по Дж. Аткинсону два последних структурных компонента, определяемых как награда и избегание наказания, являются составляющими мотивации достижения.

В свою очередь, учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, — организацией образовательного процесса; в-третьих, — субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвертых, — субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, — спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними. Соответственно при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту

сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Рассмотрим более подробно интерес. В общепсихологическом определении интерес — это эмоциональное переживание познавательной потребности. Характеризуя его как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном, бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т.д. Такое смещение понятий связано, прежде всего, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации, и оно объясняется тем, что сам по себе интерес — это сложное неоднородное явление. Интерес определяется как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы, и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Согласно А.К. Марковой, интерес к учению может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и его преобразующим.

Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа С.М. Бондаренко были названы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика. Согласно этому анализу, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности — возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению — использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации.

Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности — важнейшее условие возникновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность сильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов возбуждения у учащихся познавательного интереса — отстранение, т.е. показ учащимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. Новизна материала — важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний — одно из основных условий появления интереса. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу — его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Эти положения могут служить определенной программой организации учебного процесса, специально направленной на формирование интереса.

Различные виды интереса, например результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями. Продолжая исследования Б.И. Додонова, эти авторы на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком в вузе выявили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и избегание неприятностей), которые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. По их мнению, особенности связей между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные их характеристики: во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на «оценку преподавателем» и «избеганием неприятностей» с другой, т.е. относительную независимость их от условий обучения; во-вторых, вариабельность связей (по критерию доминирования и «удельному весу») в зависимости от условий обучения (например, тип вуза — языковой, неязыковой), сетки часов, особенностей учебной программы, в частности ее целевых установок и т.д.

Учебная деятельность побуждается, прежде всего, внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности — выработкой обобщенного способа действия — и «опредмечивается» в нем, в то же время она по-

буждается самыми разными внешними мотивами, например самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывает потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворения этой потребности. Эта потребность заставляет обучающегося больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает его социальную активность. Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Для учебной деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана осознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость/нужда в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой познавательной деятельностью, его интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л.И. Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее, над решением учебной задачи. Таким образом, наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях.

Так, А.К. Маркова, определила три типа отношения школьников к мотивационной сфере учения — отрицательное, нейтральное и положительное и приводит четкую дифференциацию положительного отношения на основе включенности обучающегося в учебный процесс. Это очень важно для управления учебной деятельностью школьника. Автор подразделяет положительное отношение к учению на а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение; б) положительное, активное, познавательное; в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества. Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневая, что лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования и учета, но даже адекватного анализа.

В исследованиях М.В. Матюхиной отмечено, что в процессе психического развития ребенка развивается и его мотивация, то есть, отмечается связь между уровнем

умственного развития обучающегося и развития и формирования их мотивационной сферы. Отсюда мы можем утверждать, что высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка, с другой — условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности. При этом устанавливается прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот. В то же время выявлена зависимость между мотивацией, которая представляет собой предпосылку учебной деятельности, и успешностью обучения детей с высокой и средней мотивацией.

Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через изменение целеполагания учебной деятельности. В исследованиях Т.И. Лях и О.А. Чуваловой подчеркнута, что у подростков может быть сформирован личностно-значимый смыслообразующий мотив и что этот процесс реализуется в определенной последовательности становления его характеристик. Как отмечают авторы, сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается, т.е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, как показала О.А. Чувалова, лучше формируется при направлении на способы, чем на результат деятельности. В то же время эта характеристика мотивации по-разному проявляется в разных возрастных группах в зависимости от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя. Так, чем младше школьник, тем теснее зависимость действенной мотивации от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя, зависимость формирования действенности как первой ступени учебно-познавательного мотива от обязательности ситуации и контроля присутствующего учителя. В целом исследования учебной мотивации школьников показывают недостаточный уровень ее стихийной сформированности, принципиальную возможность ее целенаправленного ступенчатого развития, учитывающего особенности возраста с преимущественной ориентацией на способы деятельности (не на результат).

Психологически устойчивость учебной мотивации определяется исследователями как способность поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на человека. Применительно к учебной мотивации ее устойчивость — это такая динамическая характеристика, которая обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности как в нормальных, так и в экстремальных условиях. Основываясь на системном представлении

устойчивости, исследователи рассматривают ее в комплексе с такими характеристиками учебной мотивации, как сила, осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентация на процесс и т.д.

Исследования Е.И. Савонько, И.П. Именитовой, З.М. Хизроевой показали, что связь устойчивости мотивационной структуры (ориентации на процесс — результат — вознаграждение — давление) с ее динамичностью состоит в дифференциации компонентов в структуре, их упорядочении с тенденцией к устойчивости структуры. При этом такие характеристики мотивационной структуры, как ускоренная динамика внутрискруктурных изменений, движение компонентов внутренней мотивации (процесс — результат) к упорядочению, четко выраженная тенденция к дифференцированности, являются показателями устойчивости структур с мотивационной ориентацией на процесс. Это позволяет исследователям предполагать, что абсолютное доминирование процессуальной мотивации придает структуре большую устойчивость. Процессуальная мотивация является как бы содержательным и «энергетическим» ядром структуры, от которого зависит устойчивость и особенности ее изменчивости. В тех случаях, когда процессуальная и результативная мотивационные ориентации занимают первое и второе места в структуре, уровень ее устойчивости еще выше — это первый по силе влияния фактор. Таким образом, получается, что к психологическим детерминантам устойчивости относятся: 1) исходный тип мотивационной структуры; 2) личностная значимость предметного содержания деятельности; 3) вид учебного задания. Установлено также, что наиболее сильными являются внутренние факторы, такие как доминирование мотивационной ориентации, особенности внутрискруктурной динамики и психологическое содержание мотивационной структуры.

Сильным, влияющим на изменение мотивационных структур фактором является проблемная ситуация, которая через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений побуждает человека к творческой активности. Установлено, что а) доминирующая мотивационная ориентация выявляется в продукте деятельности, б) фактором, опосредующим влияние мотива на особенности продукта, является его личностная значимость, в) психологическое содержание личностной значимости зависит от типа мотивационной структуры.

Также, существуют факторы, через которые можно воздействовать на внутрискруктурную динамику мотивационных структур, а следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся: снятие оценки и временных ограничений; демократический стиль общения; ситуация выбора; личностная значимость; продуктивный, творческий вид работы. Творческий характер проблемной ситуации стиму-

лирует тенденцию к дифференцированию и упорядочению компонентов структуры, т.е. тенденцию к ее устойчивости. Все это свидетельствует о сложности учебной мотивации как психологического феномена, управление которой в учебном процессе требует учета ее структурной организации, динамичности, возрастной обусловленности. Таким образом, учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (ориентированной на процесс и результат) и внешней (награду, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

## ГЛАВА 4. УСВОЕНИЕ И НАВЫК – КЛЮЧЕВЫЕ СВОЙСТВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

### 4.1 УСВОЕНИЕ, ЕГО КОМПОНЕНТЫ, ЭТАПЫ И ХАРАКТЕРИСТИКИ

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением.

Усвоение может быть определено как механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение» социо-культурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения. Такое усвоение осуществляется на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения, принятия решений и собственных действий безотносительно к тому, как оно протекает — стихийно или в специальных условиях образовательных систем.

Также, усвоение рассматривается как сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

И еще усвоение можно рассмотреть как результат учения, учебной деятельности. Под прочностью, системностью, качеством усвоения учебного материала, подразумевают результативную сторону. По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, центральной части процесса обучения.

В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, т.е. использования этих знаний в форме умения на основе этих знаний решать новые задачи. Дж. Брунер рассматривает освоение как три одновременно протекающих процесса: получение новой информации; преобразование (трансформация), приспособление информации к решению задач и проверка и контроль.

Усвоение – это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз. Так, к понятию психологических компонентов усвоения были отнесены: 1) положительное отношение учащихся, 2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом, 3) мышление как процесс активной



переработки полученного материала и 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации. Эти психологические компоненты усвоения были представлены определенными психическими состояниями, которыми эти компоненты выражаются. Так, первый компонент усвоения — положительное отношение учащихся — выражается в их внимании, интересе к содержанию урока. Это связывается с оптимальным для усвоения учебного материала учащимися каждого конкретного возраста темпом учебной работы. Отмечая роль процессов непосредственного чувственного ознакомления с учебным материалом (второго компонента усвоения), важно отметить два существенных момента их организации в процессе усвоения: наглядность самого материала и воспитание наблюдательности у обучаемых. При этом отмечается необходимость связи предметной, изобразительной (включая символическую) и словесной наглядности.

Процесс мышления как третий компонент усвоения рассматривается в терминах осмысливания и понимания всех связей и отношений, включения нового материала в уже имеющуюся в опыте обучающегося систему. Четвертый компонент усвоения связан с процессами запоминания и сохранения учебного материала в памяти. Многочисленные исследования в этой области позволяют отметить, что наибольшая эффективность этих процессов определяется: а) конкретностью установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике и т.д.) и б) включенностью обучающегося в активную собственную деятельность. Так, в условиях установки на важность, значимость учебного правила (положения) и ориентации на то, что его можно будет использовать в жизни, и в то же время при сравнении его с другими правилами, например по точности формулировки, оно будет зафиксировано, удержано в памяти прочнее, чем в том случае, если бы оно специально произвольно заучивалось.

И.И. Ильясов выделяет два компонента усвоения: 1) получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним и 2) отработка, освоение знаний и действий. Он считает, что в качестве двух выделенных компонентов выступают такие макрокомпоненты, как: понимание и заучивание; углубление (ясность, ассоциации, система) и метод; нахождение знания и закрепление; восприятие, переработка и выражение в действии; получение и закрепление; переработка и применение; восприятие, отвлечение и проверка в деятельности; установление связи и упрочение связи; успех и память; селективное восприятие и кодирование, хранение, выполнение; ориентировка и проработка; внимание, понимание и память, моторика; оценка, выбор способов действия и реализация; восприятие, понимание и выполнение, проверка; уяснение, ориентировка и отработка; восприятие, осмысление и закрепление, овладение; усвоение объяснения и

закрепление в действии; восприятие, поиск и заучивание; осознание средств и упражнения; когнитивное усвоение деятельности и практическое действие. В то же время процесс усвоения предполагает понимание того, что все входящие в условие процессы — восприятие, запоминание, мышление формируются в самом ходе обучения. Они находятся в двустороннем процессе обучения, где взаимосвязаны и взаимообусловлены учитель—ученик и учебный материал. Это, по С.Л. Рубинштейну, первый и основной принцип правильной трактовки самих этих процессов в учебной деятельности и усвоения в целом. Также, необходимо подчеркнуть взаимопроникновение, взаимообусловленность всех этих психических процессов в усвоении. Прочность усвоения знаний зависит не только от последующей специальной работы по их закреплению, но и от первичного восприятия материала, а осмысленное его восприятие — не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы.

Важным для усвоения является его заключительный, результирующий этап — применение, использование на практике или экстерииоризация знаний, то есть процесс превращения внутреннего психического действия во внешнее. Рассмотрим более подробно этапы усвоения учебного материала.

Принято выделять следующие стадии процесса усвоения:

- 1) Восприятие – первичное ознакомление с материалом;
- 2) Осмысление материала;
- 3) Закрепление материала (проводится специальная работа по его закреплению);
- 4) Овладение материалом – возможность оперировать им в различных условиях;
- 5) Применение материала на практике.

Каждая из этих стадий связана с другой и обусловлена непосредственным взаимодействием учителя — ученика. Каждая из них определяет конечный эффект усвоения. Начальный этап ознакомления с учебным материалом имеет большое значение для всего процесса усвоения. Не менее важно на этом этапе то, что предпосылается восприятию, а именно апперцепция. Она включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому, которое не исчерпывается содержанием представлений и не сводится к их массе.

Само восприятие включает в себя осмысление. Мыслительная работа охватывает восприятие со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь. Осмысление материала входит в первый этап – восприятие и частично в третий этап – этап запоминания. Запоминание учебного материала есть не только постоянное осмыс-

ление, включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. Главное, что все время должно осуществляться не только повторительное, но и свободное воспроизведение учебного материала. Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он прочно ее запечатлевает. Отсюда следуют два вывода: собственное изложение учащихся должно быть специально предусмотрено в организации учебной деятельности и особенно важно готовить первое самостоятельное воспроизведение обучающимися усваиваемого материала.

Четвертый этап усвоения — применение на практике есть не только результат учения, но и способ овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. На этом этапе усвоения овладение знаниями направлено уже не на учение, а на другие, практические, цели. Это жизненный контекст, в котором знания и умения обретают иные качества.

Рассмотрим более подробно основные характеристики усвоения. Оно прежде всего характеризуется прочностью, которая определяется независимостью использования усвоенных знаний и (выработанных умений от времени, различия ситуаций и условий их применения. В целом прочность усвоения существенно зависит от системности, смыслоорганизованности воспринимаемого учебного материала, его личностной значимости и того эмоционального отношения, которое этот материал вызывает у ученика. Если сам учебный материал, его восприятие, запоминание не исключает чувство радости, удовлетворения, то этим создаются психологические предпосылки эффективности усвоения. Лучше усваивается то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике.

Важная характеристика усвоения — его управляемость. Управление усвоением может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий; оно может реализоваться традиционным путем, программированным или проблемным обучением и т.д. Важно только, чтобы усвоение было объектом управления, а оно само было специфичным для каждого учебного предмета.

Нельзя не отметить личностную обусловленность усвоения (и в то же время влияние усвоения, учебной деятельности на формирование личности школьника). Это взаимовлияние реализуется в силу эффекта действия самого обучения на психическое развитие личности, формирование ее психических новообразований: новых мотивов, целей, стратегий усвоения, оценивания и т.д. Важно учитывать психологические особенности характера усвоения для разных возрастных периодов школьников как по использованию средств обучения, так и по соотношению репродуктивных и продуктивных действий, в младшем школьном возрасте наблюдается обычно большая

зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекомбинирование его... У старшеклассника для реконструирования и перекомбинирования учебного материала имеются все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения. Механизмом усвоения является перенос, внутренний механизм которого — обобщение. Так, в процессе обучения происходит обобщение по трем линиям: обобщение принципа, программы и способа действия. При этом, если обобщение принципа действия есть понимание учеником основного правила, закономерности, основной стратегии действия, то обобщение способа есть понимание пути ее осуществления. Программа есть последовательность действий. В учебной деятельности, следовательно, должны отрабатываться все три составляющие обобщения.

Усвоение характеризуется также готовностью (легкостью) актуализации знаний и их полнотой и системностью. Важной характеристикой усвоения является и то, что его показателем служит действие, характер которого свидетельствует об усвоении. Другими словами, характер действий свидетельствует обо всех характеристиках усвоения. Поэтому последние могут быть не только непосредственными, но и опосредованными через действия.

#### 4.2 НАВЫК, ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ

К определению навыка подходят по-разному: как к способности, синониму умения, автоматизированному действию. Наиболее распространенным является определение навыка как упроченного, доведенного в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия. Оно характеризуется отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством. Наиболее полная и адекватная трактовка навыка как сложной многоуровневой двигательной системы предложена Н.А. Бернштейном. Он утверждает, что навык – это активная психомоторная деятельность, образующая и внешнее оформление, и самую сущность двигательного упражнения... Выработка двигательного навыка есть смысловое цепное действие, в котором также нельзя ни выпускать отдельных смысловых звеньев, ни перемешивать их порядок... Сам двигательный навык — очень сложная структура: в нем всегда имеются ведущий и фоновые уровни, ведущие вспомогательные звенья, фоны в собственном смысле слова, автоматизмы и перешифровки разных рангов и т.д. В не

меньшей мере насыщен чисто качественной структурной сложностью и процесс его формирования.

Принято выделять два периода в построении любого навыка. Первый период — установление навыка — включает четыре фазы: 1) установление ведущего уровня; 2) определение двигательного состава движений, что может быть на уровне наблюдения и анализа движений другого человека; 3) выявление адекватных коррекций как «самоощущение этих движений — изнутри». Эта фаза наступает как бы сразу, скачком и часто сохраняется пожизненно (если научиться кататься на велосипеде, то это навсегда), хотя и относится не ко всем навыкам; 4) переключение фоновых коррекций в низовые уровни, т.е. процесс автоматизации. Важно, что выработка навыка требует времени, она должна обеспечить точность и стандартность всех движений.

Второй период — стабилизация навыка также распадается на фазы: первая — срабатывание разных уровней вместе (синергетическая); вторая — стандартизация и третья — стабилизация, обеспечивающая устойчивость к разному роду помехам, т.е. несбиваемость. Существенным для формирования любого навыка является концепция переключения уровней, перехода с ведущего уровня на автоматизм, на фоновый автоматизм, а также фиксация понятий: деавтоматизация навыка в результате либо внешних воздействий (отсутствие упражнений в другой деятельности и т.д.), либо внутренних (усталость, болезнь и т.д.) и реавтоматизация как восстановление деавтоматизированного навыка. Все эти понятия крайне важны для учебной деятельности и ее организации, так как относятся к любым навыкам — письма, счета, работы с компьютером, решения задач, перевода и т.д.

По словам Н.А. Бернштейна, «диалектика развития навыка как раз и состоит в том, что там, где есть развитие, там, значит, каждое следующее исполнение лучше предыдущего, т.е. не повторяет его. Поэтому упражнение есть в сущности повторение без повторения. Разгадка этого кажущегося парадокса в том, что упражнение представляет собой не повторение и не проторение движения, а его построение. Правильно проводимое упражнение повторяет раз за разом не средство, используемое для решения данной двигательной задачи, а процесс решения этой задачи, от раза к разу изменяя и улучшая средства».

Если сопоставить рассмотренные периоды построения навыка, предложенные Н.А. Бернштейном, и этапы развития навыка, представленные в таблице – 4, то прослеживается общность подхода к формированию навыка как построению сложной двигательной системы.

<b>Этап развития навыка</b>	<b>Характер навыка</b>	<b>Цель навыка</b>	<b>Особенности выполнения действия</b>
Ознакомительный	Осмысливание действий и их представление	Ознакомление с приемами выполнения действий	Отчетливое понимание цели, но смутное - способов ее достижения; весьма грубые ошибки при действии
Подготовительный (аналитический)	Сознательное, но неумелое выполнение	Овладение отдельными элементами действия; анализ способов их выполнения	Отчетливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение: много лишних движений, очень напряжено внимание; сосредоточенность на своих действиях; плохой контроль
Стандартизирующий (синтетический)	Автоматизация элементов действия	Сочетание и объединение элементарных движений в единое действие	Повышение качества движений, их слияние, устранение лишних, перенос внимания на результат; улучшение контроля, переход к мускульному контролю
Варьирующий (ситуативный)	Пластическая приспособляемость к ситуации	Овладение произвольным регулированием характера действия	Гибкое целесообразное выполнение действий; контроль на основе специальных сенсорных синтезов; интеллектуальные синтезы (интуиция)

Таблица – 4. Развитие навыка, по Л.Б. Ительсону

Рассмотрим факторы, которые влияют на формирование навыка.

Эффективность научения или, точнее, выработки навыка в результате упражнений определяется многими факторами, среди которых: правильное распределение упражнений по времени, понимание, осмысление обучающимся принципа, основного плана выполнения действий, знание результатов выполненного действия, влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения, рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности. Естественно, что эффективность

научения определяется совокупным действием всех этих факторов, вместе взятых, но каждый из них оказывает и автономное влияние. Д. Уолфл приводит несколько другие, но очень близкие к названным факторы. Он довольно детально рассматривает каждый из пяти следующих факторов:

1) знание результатов, промедление в сообщении которых ученику обратно пропорционально эффективности тренировки;

2) предотвращение интерференции, основывающееся в значительной мере на неправомерности создания сходной стимулирующей ситуации;

3) разнообразие условий тренировки, которое выявляется в необходимой вариации объема, порядка, условий предъявления тренировочного материала;

4) знание метода или способа, применяемого при тренировке. По данным Д. Уолфла, «моторное» механическое научение в полтора-два раза менее эффективно, чем вербальное;

5) необходимость понимания принципов, общей системы действий. «Прямое» объяснение принципа, по свидетельству Д. Уолфла, дает лучшие результаты, чем самостоятельное отыскивание этого принципа учеником путем проб и ошибок. Д. Уолфл отмечает также влияние характера инструкции и предъявления времени на результат научения.

В работе К. Ховланда число факторов несколько увеличивается за счет, например, распределения упражнений, целостного или по частям научения. Говоря о важности распределения упражнений во времени, К. Ховланд подчеркивает зависимость их концентрации или распределения от самого материала. Среди факторов, благоприятствующих концентрированному научению, К. Ховланд называет: а) возникновение необходимости собраться, войти в работу, б) «большую гибкость, проявленную при выполнении задания», что необходимо при выполнении сложных заданий. Выделены также факторы, благоприятствующие распределенному научению: а) своеобразная дополнительная тренировка, протекающая в форме фактических или воображаемых повторений в течение периода отдыха, б) чередование работы с отдыхом и возможность исчезновения в течение периода отдыха тех интерферирующих явлений, которые возникают в течение упражнений.

Второй фактор, влияющий на эффективность научения, связан с ответом на вопрос, какое научение лучше — целостное или по частям. Здесь можно сказать, что в практических условиях такие факторы, как усталость, заинтересованность и др., могут сыграть важную роль при сравнительной оценке преимуществ способов целостного научения или научения по частям. Но если эти факторы остаются в достаточной степени

постоянными, то можно смело рекомендовать заучивание наибольшими единицами, имеющими смысловое единство и доступными обучающемуся. Чем больше возраст, тем больше интеллектуальные способности, чем богаче практический опыт, тем выше способность работать.

Научение характеризуется как прогрессивное, поступательное количественное и качественное изменение усваиваемых человеком знаний, формируемых навыков и творческих умений их использования в разных ситуациях. Это относится и к выработке навыков, которая графически определяется кривой научения, или кривой упражнения. При этом все кривые упражнения можно подразделить на два типа: а) кривые с отрицательным ускорением (сначала формирование навыка идет быстро, а затем все более замедляется, приближаясь к некоторому предельному уровню скорости, числа ошибок и т.д.), б) кривые с положительным ускорением (сначала овладение действием идет медленно, а затем все быстрее).

В процессе выработки навыка иногда наступает относительная стабилизация продвижения: ученик не прогрессирует, не регрессирует — он стоит на месте. Такая остановка, фиксируемая в форме неизменной параллельной абсциссе линии, называется «плато». Это явление свидетельствует о том, что или содержание, или приемы обучения, или формы работы либо все это, вместе взятое, исчерпали себя. Здесь важно отметить, что формирование навыков, т.е. автоматизация действия и в то же время его свобода в описываемой ситуации плато, не могут быть достигнуты, если для этого учащимся не будет использована другая, новая ориентировочная основа действий.

Навыки оказывают влияние друг на друга — положительное влияние ранее выработанного на последующий называется переносом (трансфером), отрицательное — интерференцией. Отметим также, что перенос, являющийся внутренним механизмом научения (на основе обобщения) предполагает более целенаправленную работу преподавателя над каждым из трех основных планов обобщения, т.е. над принципом, программой и способами действия, а также над отбором учебного, тренировочного материала.

Рассматривая распределение упражнений во времени как закономерность формирования навыка, можно сказать, что наибольшее количество упражнений должно быть дано в начале тренировки. Затем с увеличением времени тренировки интервал между такими действиями должен также увеличиваться. Тренировка может осуществляться в очень маленьких объемах, но она должна целенаправленно сохраняться до конца обучения. Следовательно, система упражнений обучающегося должна строиться с учетом этих закономерностей.



Отсюда вытекает, что упражнение никогда «не сходит на нет», интервал между упражнениями по мере тренировки увеличивается и программа выработки одного навыка сочетается с программой выработки других. При этом в начале тренировки должен быть максимум упражнений.

При рассмотрении закономерностей навыков важно также отметить связь успешности его формирования и уровня мотиваций обучающегося. Эта связь описывается двумя законами Йеркса— Додсона: первый связывает максимальную успешность научения с оптимумом мотивации, второй — сложность деятельности (навыка) и уровень мотивации (чем сложнее деятельность, тем ниже уровень мотивации).

Необходимо отметить, что в целом в процессе научения меняется общая структура знаний, навыков, умений по линии всё большей их обобщенности, свернутости и меньшей контролируемости сознанием их актуализации и функционирования. Структура действия в результате упражнений изменяется по способам их исполнения, его контроля и характера регулирования исполнения входящих в действие движений. Эти изменения характеризуются слиянием отдельных движений в более сложный единый акт с устранением, т.е. редукцией избыточных, лишних, промежуточных движений, а также совмещением нескольких движений во времени, что фиксирует общая программа построения произвольного движения. Ускоряется темп и улучшается качество их выполнения, меняется характер контроля над действием — от внешнего зрительного к внутреннему мускульному, кинестетическому, к «внутреннему мышечному чувству», а также характер центрального регулирования действием. Внимание освобождается от восприятия способов действия и переносится главным образом на условия его выполнения.

Можно сказать, что изменение самого действия в процессе научения отражает и качественное прогрессивное изменение всей деятельности в целом. Именно поэтому отработка каждого предметного, контрольного и оценочного действия как навыка во всех планах учебной деятельности находится всегда в центре внимания педагога, который учитывает в целом все закономерности и особенности формирования навыка. Это а) целенаправленность, б) внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку, в) правильное распределение упражнений во времени обучения, г) включение тренируемого явления в имеющую для обучающегося значимость учебную ситуацию, д) необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия, е) понимание им общего принципа, схемы действия, в которое включено тренируемое действие, ж) учет педагогом влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков.

Так, в качестве объективных показателей сформированного навыка или его отработанности выступают: правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибок), скорость выполнения отдельных операций или их последовательности (внешние критерии); отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, выпадение промежуточных операций, т.е. редуцированность действия (внутренние критерии).

Все рассмотренное выше показывает, что учебная деятельность обучающегося есть сложный динамичный неоднородный объект управления. Она представляет собой личностно обусловленное активное, целенаправленное на овладение обобщенными способами действия взаимодействие ученика с другими учениками, с учителем — взаимодействие, которое должно управляться последним во всех его звеньях с разной мерой гибкости.

Усвоение, представляя сложный неоднородный процесс, включает взаимообусловленные этапы и характеризуется рядом особенностей, которые наиболее явно проявляются в формировании и развитии навыков.

## **ГЛАВА 5. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ВЫСШАЯ ФОРМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Учебная деятельность есть не только работа ученика в классе. Она также включает в себя домашнюю, внеклассную и самостоятельную работы, касающиеся учебного процесса. И именно в самостоятельной работе ученика в наибольшей степени проявляется его мотивация, целенаправленность, самоорганизованность/самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества. Самостоятельная работа обучающегося может служить основой перестройки его позиций в учебном процессе.

В образовательном процессе самостоятельная работа обязательно соотносится с организующей ролью учителя. Согласно А.А. Миролубову в дидактике под самостоятельной работой понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях или дома без непосредственного участия учителя, но по его заданиям.

Самостоятельная работа – следствие правильно организованной учебной деятельности школьника на уроке, что задает мотивацию на самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. Соответственно организуемая и управляемая учителем учебная (классная и внеклассная по заданию учителя) работа ученика должна выступать в качестве определенной присвоенной им программы его самостоятельной деятельности по овладению учебным предметом. Это означает для учителя не только четкое осознание своего плана учебных действий, но и осознанное его формирование у учащихся как некоторой схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач.

Также, самостоятельная работа является более широким понятием, чем домашняя работа, т.е. выполнение заданий, данных учителем в классе на дом для подготовки к следующему уроку. Самостоятельная работа может включать внеурочную, задаваемую в той или иной форме учителем работу обучающегося. Но в целом это параллельно существующая занятость учащегося по выбранной им из готовых или им самим выработанной программе усвоения какого-либо материала.

И безусловно, самостоятельная работа должна рассматриваться как специфическая форма или вид учебной деятельности обучающегося, которая характеризуется всеми перечисленными ее особенностями, описанными выше. Это высшая форма учебной деятельности, форма самообразования, связанная с работой ученика в классе.

Для самого обучающегося самостоятельная работа, прежде всего, должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она предполагает выполнение учеником целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла, подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в их выполнении.

## ГЛАВА 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Школа является социальным институтом, основная задача которого состоит в передаче социокультурного опыта посредством педагогической деятельности учителей и педагогов. А педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика(ов), которое направлено на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде всего целеположенность, мотивированность и предметность. Специфической характеристикой педагогической деятельности, по Н.В. Кузьминой, является ее продуктивность. Различают пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

1) (минимальный) репродуктивный – педагог умеет пересказать другим то, что знает сам. Такая педагогическая деятельность является непродуктивной.

2) (низкий) адаптивный – педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории. Такая педагогическая деятельность является малопродуктивной.

3) (средний) локально моделирующий – педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса (т.е. педагог формулирует педагогическую цель, отдает себе отчет в искомом результате и отбирает систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность). Такая педагогическая деятельность является средне-продуктивной.

4) (высокий) системно моделирующий знания учащихся – педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом. Такая педагогическая деятельность является продуктивной.

5) (высший) системно моделирующий деятельность и поведение учащихся – педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии. Такая педагогическая деятельность является высокопродуктивной.

Рассматривать педагогическую деятельность мы будем, опираясь на пятый уровень продуктивности педагогической деятельности.

Педагогическая, как и любой другой вид деятельности, определяется психологическим (предметным) содержанием, включающее в себя: мотивацию, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, которая направлена на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. Средствами педагогической деятельности являются научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется собственный словарь обучающихся. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем наблюдении (на лабораторных, практических занятиях, на полевой практике) за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности. Вспомогательными являются технические, компьютерные, графические и т.п. средства.

Способами передачи социально-культурного опыта в педагогической деятельности являются: объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги.

Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт педагогической деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности. Результат диагностируется сопоставлением качеств ученика в начале обучения и по его завершении во всех планах развития человека.

## ВЫВОД

Учеба в школе или в училище занимает большое место в жизни подростка.

Позитивное здесь - готовность подростка к тем видам учебной деятельности, которые делают его более взрослым в его собственных глазах. Такая готовность может быть одним из мотивов учения. Для подростка становятся привлекательными самостоятельные формы

занятий. Подростку это импонирует, и он легче осваивает способы действия, когда учитель лишь помогает ему.

Конечно, интерес к учебному предмету во многом связан с качеством преподавания. Большое значение имеют подача материала учителем, умение увлекательно и доходчиво объяснить материал, что активизирует интерес, усиливает мотивацию учения. Постепенно на основе познавательной потребности формируются устойчивые познавательные интересы, ведущие к позитивному отношению к учебным предметам в целом.

В этом возрасте возникают новые мотивы учения, связанные с осознанием жизненной перспективы, своего места в будущем, профессиональных намерений, идеала.

Знания приобретают особую значимость для развития личности подростка. Они являются той ценностью, которая обеспечивает подростку расширение собственно сознания и значимое место среди сверстников. Именно в подростковом возрасте прикладываются специальные усилия для расширения житейских, художественных и научных знаний. Подросток жадно усваивает житейский опыт значимых людей, что дает ему возможность ориентироваться в обыденной жизни. В то же время впервые подросток начинает сам искать художественные и научные знания.

Учебная деятельность, представляющая собой основную форму включения в общественное бытие людей в возрасте от 6-7 до 22-23 лет, характеризуется спецификой предметного содержания и внешней структуры, в которых особое место занимает учебная задача и учебные действия по ее решению.

В учебной деятельности существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

Таким образом, развивающее обучение действительно представляет собой управление учителем психическим развитием ученика, обладая потенциальными возможностями и перспективами широкого внедрения в практику обучения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Возрастная и педагогическая психология. 2-е изд. / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
2. Выготский Л.С. Детская психология. Ч. 2: Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. В 6 т. М., 1984. Т. 4.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
5. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1997. С. 9—97.
7. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии // Под ред. И.И. Ильасова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
8. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение // Психологические основы развивающего обучения. М., 1996.
9. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990.
10. Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К. Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.
11. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
12. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
13. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.
14. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
15. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.
16. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.
17. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
18. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.
19. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже / Пер. с франц. М., 1986. Гл. XV.
20. Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И. Стимулирование побуждения к учению. М., 1988.
21. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
22. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
23. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998. Гл. 6.
24. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.
25. Зимняя И.А. Педагогическая психология <http://www.myword.ru>
26. Александров И.О., Максимова Н.Е. «Закономерности формирования нового компонента структуры индивидуального занятия», 2003.