

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ИМЕНИ В.Я. КИКОТЯ»

---

**О. Б. Алпатова**  
**И. Г. Евсева**

# **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Учебное пособие

Москва  
2016

ББК 88

А51

**Алпатова, О. Б.**

*Педагогическая психология* : учебное пособие / О. Б. Алпатова; И. Г. Евсева. – М. : Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2016. – 127 с.

Учебное пособие подготовлено в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта. В нем представлен современный взгляд на структуру педагогической психологии, психологию учебной деятельности и психологические особенности педагогического взаимодействия, основанный на совокупном знании и опыте российских и зарубежных специалистов в области обучения и воспитания. Рассматриваются различные подходы к взаимодействию между воспитуемым и педагогом, к решению педагогических конфликтов.

Предназначено для курсантов образовательных организаций МВД России, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогика и психология девиантного поведения», «Психология служебной деятельности», а также преподавателей и адъюнктов.

**Рецензенты:** заместитель начальника кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности ОВД Центра КПП и МО деятельности ОВД ВИПК МВД России кандидат педагогических наук, доцент **Р. Р. Садеков**; доцент кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности ОВД Центра КПП и МО деятельности ОВД ВИПК МВД России кандидат педагогических наук **О. Ю. Сенаторова**.

© Московский университет  
МВД России имени В.Я. Кикотя, 2016

© Алпатова О. Б., 2016

© Евсева И. Г., 2016

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Г л а в а 1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ, СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ. МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ СРЕДИ ДРУГИХ ОБЛАСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ.....	5
§ 1.1. Понятие и предмет педагогической психологии .....	5
§ 1.2. Задачи и основные проблемы педагогической психологии .....	8
§ 1.3. Структура педагогической психологии .....	12
§ 1.4. Методологические основы педагогической психологии .....	14
§ 1.5. Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками.....	22
Г л а в а 2. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. СООТНОШЕНИЕ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ .....	25
§ 2.1. Образование как социальное пространство формирования личности .....	25
§ 2.2. Проблема соотношения развития и обучения в педагогической психологии .....	33
§ 2.3. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития .....	37
§ 2.4. Концепция зоны ближайшего развития (Л. С. Выготский).....	40
§ 2.5. Обучаемость как способность к обучению .....	46
Г л а в а 3. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	51
§ 3.1. Концепция учебной деятельности.....	51
§ 3.2. Структура учебной деятельности .....	56
§ 3.3. Психолого-педагогические особенности формирования учебной деятельности .....	60
§ 3.4. Младший школьник, подросток, старшеклассник и курсант как субъекты учебной деятельности .....	62
Г л а в а 4. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ.....	74
§ 4.1. Методы воспитания: понятие и классификация .....	74
§ 4.2. Принципы и закономерности воспитания .....	84
§ 4.3. Основные теории и подходы к воспитанию .....	89

Г л а в а 5. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	92
§ 5.1. Особенности педагогической деятельности.....	92
§ 5.2. Функции и противоречия педагогической деятельности.....	94
§ 5.3. Уровни продуктивности педагогической деятельности .....	96
§ 5.4. Общение в педагогической деятельности .....	103
Г л а в а 6. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ .....	114
§ 6.1. Характеристика педагогических конфликтов .....	114
§ 6.2. Способы разрешения конфликтов в образовательных организациях высшего образования МВД России .....	119
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	126

# Глава 1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ, СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ. МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ СРЕДИ ДРУГИХ ОБЛАСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

## § 1.1. Понятие и предмет педагогической психологии

Изначально термин «педагогическая психология» совместно с терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимали смежное положение между психологией и педагогикой, например «экспериментальная педагогика» и «педология». Педагогическая психология и экспериментальная педагогика трактовались как разные названия одной и той же области знаний (П. П. Блонский, Л. С. Выготский). Однако на протяжении первой трети XX в. их значения дифференцировались. Экспериментальная педагогика получила трактовку как область исследований, направленных на интеграцию данных экспериментальной психологии и педагогической реальности: *педагогическая психология является областью знания и психологической основой теоретической и практической педагогики.*

Педагогическую психологию можно трактовать как отрасль психологии, изучающую общую закономерность развития человека в образовательном и воспитательном процессе. В целом можно утверждать, что *педагогическая психология изучает психологические вопросы управления педагогическим процессом, исследуя при этом процессы обучения и формирования психических познавательных процессов (мышление, память, речь, воображение, восприятие).*

**Педагогическая психология** – это наука, изучающая изменения личности, происходящие в процессе и результате обучения и воспитания. Она дает четкое объяснение, что же происходит с личностью человека на том или ином этапе ее становления, когда индивид погружен в организованную систему обучения и воспитания; как под руководством родителей, педагогов, окружающего социума человек усваивает определенные нормы и ценности.

Педагогическая психология, являясь отраслью психологического знания, содержит в себе, с одной стороны, общие, характерные для психологической науки принципы построения научного знания, с другой – специфичные, определяемые собственным предметом изу-

чения, характеристики. Она имеет тесную взаимосвязь с педагогической, детской и дифференциальной психологией, психофизиологией.

При рассмотрении педагогической психологии, как и любой другой отрасли научного знания, необходимо, прежде всего, дать четкое разграничение ее объекта и предмета<sup>1</sup>.

В общенаучной трактовке под **объектом науки** подразумевается та область действительности, на которую направлена конкретная наука. Зачастую объект изучения зафиксирован в самом названии науки. **Предметом науки** является та сторона или стороны объекта науки, которыми он в ней представлен. Если объект может существовать независимо от науки, то предмет формируется вместе с ней и закрепляется в ее понятийной системе. В некотором смысле развитие науки есть развитие ее предмета. Каждый объект может изучаться множеством научных дисциплин. Например, человек изучается с точки зрения физиологии, социологии, биологии, антропологии и т. д., но каждая наука в своей основе имеет свой предмет, т. е. то, что она конкретно изучает в объекте.

Многие ученые по-разному определяют статус педагогической психологии, что свидетельствует о неоднозначности решения вопроса о ее предмете.

По мнению В. А. Крутецкого, педагогическая психология *«изучает психолого-педагогическую закономерность овладения знаниями, навыками и умениями, исследуя при этом индивидуальные различия данного процесса, а также закономерность формирования у обучающихся творческого мышления и те изменения в психике, происходящие в процессе воспитания и обучения»*.

Проанализировав вышеуказанное и другие научные точки зрения, мы выделили следующую трактовку, согласно которой *в качестве предмета педагогической психологии выступают факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта, закономерности личностного и интеллектуального развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в различных условиях образовательного процесса (И. А. Зимняя)*.

В 50–70-е годы XX в. на стыке социальной и педагогической психологии проводился огромный массив исследований.

---

<sup>1</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 3-е изд. М. : МПСИ, 2010.

Активному изучению подлежали следующие проблемы:

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

В конце 70-х гг. XX века началась активная работа в научно-практическом направлении – создание психологической службы в школе (И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин и др.), в связи с этим появились новые задачи педагогической психологии:

- разработка концептуального подхода к деятельности психологической службы;
- оснащение деятельности службы диагностическим инструментарием, подготовка практических психологов.

В связи с этим формируются определенные направления обучения. В рамках данных направлений выявились общие проблемы обучения:

- активизация форм обучения;
- педагогическое сотрудничество;
- общение;
- управление усвоением знаний;
- развитие обучающихся как цель обучения и др.

Проанализировав все вышеуказанное, можно обозначить проблемы, попадающие в спектр изучения педагогической психологии:

- *психологические механизмы управления обучением (Н. Ф. Талызина, Л. Н. Ланда и др.), образовательным процессом в целом (В. С. Лазарев и др.);*
- *управление процессом освоения обобщенных способов действия (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.);*
- *учебная мотивация (А. К. Маркова, А. Б. Орлов и др.);*  
*индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса;*
- *сотрудничество (Г. А. Цукерман и др.) и др.;*
- *личностные особенности обучаемых и учителей (В. С. Мерлин, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев и др.) и др.*

## § 1.2. Задачи и основные проблемы педагогической психологии

Основными направлениями педагогической психологии является выявление, изучение и описание психологических особенностей, а также закономерностей интеллектуального и личностного развития индивида в условиях учебно-воспитательной деятельности и образовательного процесса.

В связи с этим педагогическая психология выполняет следующие **задачи**:

- раскрывает механизмы и закономерности обучающего и воспитывающего воздействий на интеллектуальное и личностное развитие обучающихся;

- определяет механизмы и закономерности освоения обучающимися социокультурного опыта (социализация), его сохранения в сознании обучающегося и использования в различных жизненных ситуациях;

- определяет связь между уровнем интеллектуального и личностного развития ребенка и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (активные формы обучения, сотрудничество и др.);

- определяет особенности организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияние данных процессов на интеллектуальное и личностное развитие и учебно-познавательную активность;

- изучает психологические основы деятельности педагога;

- определяет факторы, механизмы, закономерности развивающего обучения в целом, развитие теоретического и научного мышления в частном;

- разрабатывает психологические основы дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы и др.

Педагогическая психология рассматривает ряд существенных проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний.

### *1. Проблема соотношения обучения и развития*

Проблема соотношения обучения и психического развития является одной из важнейших в педагогической психологии.

Рассматриваемая проблема является производной от общенаучной проблемы – проблемы соотношения биологического и социального начала в человеке. От правильности ее решения зависит прин-

ципиальное решение вопроса о возможности обучения и воспитания ребенка. По мнению современных ученых, прямое воздействие через обучение и воспитание на генетический аппарат практически не представляется возможным, из этого следует: что заложено генетикой, перевоспитанию не подлежит. В противовес существует мнение о том, что воспитание и обучение обладают колоссальными возможностями в плане психического развития человека, даже если они не затрагивают собственно генотипа и не воздействуют на органические процессы.

В отечественной психологии данную проблему впервые сформулировал в начале 30-х годов XX в. Л. С. Выготский. Им обоснована ведущая роль обучения и развития, при этом он отмечал, что обучение должно идти впереди развития, так как оно является источником нового развития. В связи с этим возникают следующие вопросы:

Каким образом обучение и воспитание ведут за собой развитие?

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

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

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

## ***2. Проблема соотношения обучения и воспитания***

Процесс обучения и воспитания в своем единстве представляют педагогический процесс, целями которого являются образование, формирование и развитие личности. И обучение, и воспитание протекают при взаимодействии учителя и ученика, воспитателя и воспитанника, родителя и ребенка, находящихся в определенных жизненных условиях, в определенной среде<sup>1</sup>.

Данная проблема затрагивает следующий ряд вопросов:

Каким образом эти процессы взаимообусловлены и посредством чего они проникают друг в друга?

Как влияют различные виды деятельности на воспитание и обучение?

---

<sup>1</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 3-е изд. М. : МПСИ, 2010.

Какие психологические механизмы обуславливают эффективное усвоение знаний, формирование умений и навыков, усвоение социальных и поведенческих норм?

В чем различие педагогического влияния в обучении и воспитании?

Каким образом протекают процессы обучения и воспитания?

Как протекают непосредственно сами процесс обучения и процесс воспитания?

### ***3. Проблема учета сенситивных периодов развития в обучении***

Проблема нахождения и максимально возможного использования для развития каждого ребенка сенситивного периода в его жизни является одной из важнейших в изучении и развитии детей. В психологии под *сенситивным периодом развития* понимается *период онтогенеза, когда развивающийся организм наиболее чувствителен к определенному роду влияниям внешней среды.*

В качестве примера можно привести то, что в возрасте около 5 лет ребенок особенно чувствителен к развитию феноменального слуха, а по окончании данного периода эта чувствительность несколько падает.

Сенситивные периоды – периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики: ее процессов и свойств. При чрезмерно раннем обучении чему-либо могут проявляться неблагоприятные тенденции психического развития, в то же время очень позднее начало обучения зачастую оказывается малоэффективно.

Сложность рассматриваемой проблемы заключается в том, что наука до сих пор до конца не исследовала все сенситивные периоды развития личности ребенка и интеллекта, когда они начинаются, сколько длятся и когда заканчиваются. При индивидуальном подходе к изучению детей необходим четкий прогноз наступления различных сенситивных периодов развития каждого ребенка<sup>1</sup>.

### ***4. Проблема одаренности детей***

В отечественной психологии проблема одаренности более пристально стала изучаться в последние десятилетия. В этой связи перед исследователями встает ряд вопросов, напрямую связанных именно с выявлением и обучением одаренных детей:

---

<sup>1</sup> Габай Т. В. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2010.

Какие факторы характерны для возрастной последовательности проявления одаренности?

Какие критерии и признаки свидетельствуют об одаренности учащихся?

Каким образом можно установить и изучить одаренность детей в процессе обучения и воспитания?

С помощью чего можно содействовать развитию одаренности детей в учебном процессе?

Каким образом сочетать развитие специальных способностей с широкой общеобразовательной подготовкой и разносторонним развитием личности ребенка?

### ***5. Проблема готовности детей к обучению в школе***

Готовность ребенка к обучению в школе представляет собой *«совокупность его психологических и морфологических особенностей в старшем дошкольном возрасте, обеспечивающих успешный переход к систематически организованному школьному обучению»*.

В психолого-педагогической литературе, наряду с понятием «готовность к школьному обучению», существует термин «школьная зрелость». Данные термины практически синонимичны, хотя последний отражает в большей степени психофизический аспект созревания организма школьника.

Проблему готовности ребенка к школьному обучению можно раскрыть путем поиска ответов на следующие вопросы:

Как влияют условия жизни ребенка, усвоение им социального опыта в процессе общения с окружающими людьми на формирование школьной готовности?

Какая система требований, предъявляемых ребенку школой, определяет психологическую готовность к обучению?

Что понимается под психологической готовностью к школьному обучению?

Какие критерии и показатели определяют психологическую готовность к школьному обучению?

Какие необходимо построить коррекционно-развивающие программы для достижения готовности к обучению в школе?

Решение указанных проблем, а также проблем, возникающих в практической психолого-педагогической деятельности, требует от учителя и воспитателя высокой профессиональной компетенции и

квалификации, значительную часть которой составляют психологические знания, умения и навыки.

### § 1.3. Структура педагогической психологии

Педагогическая психология состоит из трех разделов:

- психология обучения;
- психология воспитания;
- психология учителя.

1. Предметом психологии обучения является развитие познавательной активности в условиях систематической образовательной деятельности. Таким образом, основные исследования в данной области направлены на выявление взаимосвязи внутренних и внешних факторов, обусловленных различиями познавательной деятельности в условиях разных дидактических систем; соотношения интеллекта и мотивации у ребенка в процессе обучения; определенных возможностей управления процессом учения и развития ребенка; психолого-педагогических критериев эффективности обучения и пр.

В психологии обучения, прежде всего, исследуется процесс усвоения знаний и соответствующих им умений и навыков. Ее задача заключается в выявлении природы данного процесса, определении его характеристик и этапов, основных критериев и условий успешного протекания. Разработка методов диагностики уровня и качества усвоения (знаний, умений, навыков) ЗУН в процессе обучения является особой задачей педагогической психологии. С позиции отечественной психологии были проведены исследования процесса учения, которые выявили, что процесс усвоения заключается в выполнении человеком определенных действий, предъявляемых деятельностью. Знания всегда усваиваются в виде элементов этих действий, а умения и навыки считаются усвоенными после того, как усваиваемые действия доведены до определенных показателей по некоторым их характеристикам.

Учение представляет собой систему специальных действий, необходимых учащимся для прохождения основных этапов процесса усвоения.

Проводимые исследования по психологии учения направлены на выявление закономерностей формирования и функционирования познавательной деятельности в сложившихся системах и условий обучения. На сегодняшний день собран колоссальный эксперименталь-

ный материал, раскрывающий типовые недостатки в усвоении различных научных понятий учащимися в средней школе. Исследована также роль жизненного опыта учащихся, его влияние на усвоение знаний и получаемого материала.

В 70-х годах XX в. педагогическая психология пошла по пути изучения закономерностей становления знаний с помощью познавательной деятельности в условиях специально организованного обучения. Исследования в данной сфере показали, что ход усвоения знаний и умений существенно меняется в ходе управления процессом учения. Проведенные исследования имеют большое значение для эффективного умственного развития детей и поиска оптимальных путей обучения. Кроме того, педагогическая психология изучает зависимость усвоения знаний, умений, навыков и формирование определенных черт личности от индивидуальных особенностей личности учащегося. Отечественная педагогическая психология создала такие теории учения, как теория поэтапного формирования умственных действий, ассоциативно-рефлекторная теория и др.

2. В качестве предмета психологии воспитания выступает развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности детского коллектива в целом, и отдельного ребенка в частности. Психология воспитания изучает закономерность процесса усвоения нравственных норм и принципов, особенности формирования мировоззрения, убеждений в условиях воспитательной и учебной деятельности в школе.

В данной научной области изучаются следующие компоненты:

- содержание мотивационной сферы учеников, ее направленность, ценностные ориентации, нравственные установки;
- различия в самосознании учеников, воспитание которых проходит в разных социальных условиях;
- структура детского и юношеского коллективов и их роль в формировании личности;
- условия и последствия психической депривации и др.

3. Предметом психологии учителя являются психологические аспекты, влияющие на формирование профессиональной педагогической деятельности, а также особенности личности, способствующие или препятствующие успешности данной деятельности.

Этот раздел педагогической психологии решает следующие важнейшие задачи:

- изучает творческий потенциал педагога и возможность преодоления им педагогических стереотипов;
- исследует эмоциональную устойчивость педагога;
- выявляет позитивные особенности индивидуального стиля общения педагога с учениками, а также ряд других значимых задач.

Таким образом, структуру педагогической психологии можно представить в виде схемы, которая отображает взаимоинтеграцию основных входящих в нее разделов (см. рис.1).

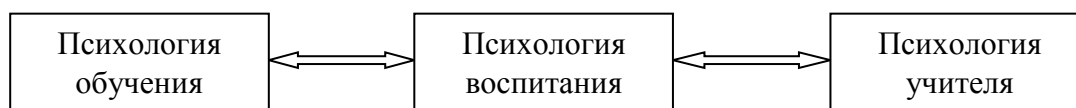


Рис. 1. Структура педагогической психологии

#### § 1.4. Методологические основы педагогической психологии

В психолого-педагогических исследованиях применяется одна из наиболее признанных и известных классификаций методов, предложенная Б. Г. Ананьевым и включающая четыре группы:

- организационные;
- эмпирические;
- по способу обработки данных;
- интерпретационные.

##### 1. К организационным методам относятся:

- сравнительный метод – сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т. п.;
- лонгитюдный – как многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени;
- комплексный – как исследование одного объекта представителями разных наук.

##### 2. К эмпирическим методам относятся:

- наблюдательные методы (наблюдение и самонаблюдение);
- эксперимент (лабораторный, полевой, естественный и др.);
- психодиагностический метод;
- анализ процессов и продуктов деятельности (праксиометрические методы);
- моделирование;
- биографический метод.

##### 3. К способам обработки данных относятся:

- методы математико-статистического анализа данных и

– методы качественного описания (Е. В. Сидоренко, 2010).

4. К **интерпретационным методам** относятся:

– генетический (фило- и онтогенетический) метод;

– структурный метод (классификация, типологизация и др.).

Б. Г. Ананьевым подробно описан каждый метод. При всей тщательности аргументации остается множество неразрешенных проблем и вопросов, например: почему моделирование оказалось эмпирическим методом? Чем практические методы отличаются от инструментального наблюдения и полевого эксперимента? Почему группа интерпретационных методов отделена от организационных?

Аналогично с другими науками, в педагогической психологии целесообразнее всего выделить три класса методов:

1) **эмпирические**, при которых осуществляется внешне реальное взаимодействие субъекта и объекта исследования;

2) **теоретические**, когда субъект взаимодействует с мысленной моделью объекта (точнее, предметом исследования);

3) **интерпретационно-описательные**, при которых субъект «внешне» взаимодействует со знаково-символическими представлениями объекта (графиками, таблицами, схемами).

В результате применения эмпирических методов исследователь получает данные, фиксирующие состояние респондента с помощью показаний приборов, а также данные, отражающие результаты деятельности и т. п.

В результате применения теоретических методов исследователь получает данные об исследуемом предмете в естественно-языковой, пространственно-схематической или знаково-символической формах.

Наконец, интерпретационно-описательные методы – это «место встречи» результатов применения теоретических и экспериментальных методов и место их взаимодействия<sup>1</sup>. Данные эмпирического исследования, с одной стороны, подвергаются первичной обработке и представлению в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам со стороны организующих исследование теории, модели, индуктивной гипотезы; с другой стороны, происходит интерпретация этих данных в терминах конкурирующих концепций на предмет соответствия гипотез результатам. Продуктом интерпретации яв-

---

<sup>1</sup>Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология : учебное пособие. М. : МГППУ, 2010.

ляются факт, эмпирическая зависимость и в конечном счете оправдание или опровержение гипотезы.

### *Основные методы педагогической психологии*

**Наблюдение** является основным, в наибольшей степени распространенным в педагогической психологии в частном и в педагогической практике в целом эмпирический метод изучения человека. Наблюдение – это целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое состояние изучаемого объекта. В результате фиксации данных, полученных с помощью наблюдения, можно описать поведение респондента.

Наблюдение можно проводить непосредственно, с использованием технических средств и приборов регистрации данных (фото-, аудио- и видеоаппаратура, карты наблюдения и пр.). Недостатком наблюдения является то, что с его помощью обнаруживаются явления, встречающиеся в повседневных условиях, а для того чтобы познать существенные свойства объекта необходимо создание специальных условий (например, экстремальных).

В наблюдении есть следующие главные особенности:

- непосредственная взаимосвязь наблюдателя и наблюдаемого;
- пристрастность, т. е. эмоциональная окраска наблюдения;
- сложность, так как практически невозможно повторить наблюдение.

*В науке существует несколько видов наблюдения.*

**Открытое / скрытое.** В первом случае испытуемые знают о том, что они под научным контролем, деятельность исследователя имеет визуальное восприятие; при скрытом наблюдении прослеживание действий респондента происходит без его ведома. Разница между ними заключается в сопоставлении данных о психолого-педагогическом процессе и поведении участников при условиях ощущения надзора и скрытости от глаз посторонних.

**Сплошное / выборочное.** В первом случае изучаются процессы в целостном виде (от начала и до конца); во втором – фиксация явлений и процессов происходит выборочно. Например, исследовали трудоемкость работы учителя и учеников на уроке, наблюдали весь цикл учебного занятия (открытое). При исследовании конфликтных ситуаций между учителем и учеником экспериментатор фиксирует только конфликтные ситуации и описывает причины их возникновения и поведение обеих сторон.

В наблюдении результат зависит в значительной степени от самого исследователя и его «культуры наблюдения». Важно учесть специальные требования к процедуре получения и интерпретации данных:

1) наблюдению доступны только внешние факторы, обусловленные речевыми и двигательными проявлениями, т. е. наблюдается не сам интеллект, а то как человек решает поставленную задачу;

2) важно, чтобы наблюдаемое явление, например поведение, определялось операционально, это значит, что регистрируемые характеристики должны как можно более поддаваться описанию и как можно менее объяснению;

3) для наблюдения необходимо выделить наиболее важные критерии поведения;

4) наблюдателю должна быть предоставлена возможность фиксации поведения респондента в течение длительного периода времени, при принятии им различных ролей и нахождении в кризисных ситуациях;

5) надежность наблюдения повышается благодаря совпадению данных нескольких наблюдателей;

6) необходимо устранить ролевые отношения между экспериментатором и респондентами. Например, поведение школьника будет разным в присутствии родителей, педагога и товарищей. Поэтому внешние оценки, даваемые одному и тому же лицу с одним и тем же набором качеств людьми, занимающими разное положение по отношению к нему, могут оказаться различными;

7) оценки наблюдения не должны подвергаться субъективному влиянию (симпатия/антипатия, перенос личностного отношения и пр.).

**Беседа** является широко распространенным в педагогической психологии эмпирическим методом получения данных об ученике посредством общения с ним и по результатам ответов на целенаправленно заданные вопросы. Данный метод очень специфичен в педагогической психологии для исследования поведения ученика. *Беседой называется диалог между двумя оппонентами, в ходе которого один выявляет психологические особенности другого.* В различных научных школах психологи широко используют данный метод в своих исследованиях. В качестве примера можно привести Ж. Пиаже и его последователей, представителей психоанализа, представителей гуманистической психологии и т. д.

С помощью беседы, диалога, дискуссии можно выявить отношение учеников к учителям и, наоборот, отношение к процессу обучения, чувства и намерения, испытываемые испытуемыми. Во все времена исследователи в ходе беседы получали такую информацию, которую больше никаким способом получить невозможно.

В рамках психолого-педагогической беседы осуществляются целенаправленные попытки проникновения во внутренний мир членов учебно-воспитательного процесса, выявляются те или иные причины их поступков. С помощью беседы также можно получить информацию о мировоззрении, нравственных убеждениях, политических и жизненных взглядах испытуемых, их отношении к определенным объектам, предметам и явлениям. Беседа чаще всего применяется как дополнительный метод с целью получения необходимых уточнений по поводу того, что не было ясным при использовании других экспериментальных методов.

В целях повышения надежности результатов беседы и снятия оттенка субъективного отношения к респонденту необходимо применять следующие меры:

- наличие четкого, продуманного плана беседы, при этом необходимо учитывать личностные особенности учащегося;
- постановка и подача вопросов в удобной для собеседника форме;
- обсуждение с оппонентом каждого интересующего вопроса исследователя;
- умение использовать сложившуюся ситуацию.

В рамках структуры психолого-педагогического эксперимента беседа является дополнительным методом на начальном этапе, когда экспериментатор проводит сбор первичной информации о респондентах, дает инструкцию, мотивирует на правдивый ответ.

Под **интервью** понимается целенаправленный опрос – «псевдобеседа»: интервьюер должен все время помнить, что он не просто оппонент, а исследователь, ему нужно постоянно держать на контроле и не отходить от плана беседы, а также держать разговор в нужном ему русле.

**Анкетирование** представляет собой социально-психологический метод получения информации, на основе специально подготовленных вопросов, отвечающих задачам исследования. Анкетирование осуществляется с помощью специально разработанного опросника – анкеты. Основу анкетирования составляет предположение о том, что человек правдиво отвечает на поставленные вопросы. Одна-

ко, как показывает практика, правдивые ответы составляют лишь половину, что снижает эффективность данного метода. Психологов и педагогов данный метод привлекает быстрой возможностью получить мнение учащихся, учителей, родителей, дешевизной методики и автоматизированной обработкой полученных данных.

На сегодняшний день в психолого-педагогических исследованиях применяются различные типы анкет:

- открытые, требующие самостоятельного конструирования ответа;
- закрытые, в которых ученикам приходится выбирать один из готовых ответов;
- именные, требующие указывать фамилии испытуемого;
- анонимные, обходящиеся без нее и др.

При составлении анкеты важно учитывать следующее:

- содержание вопросов;
- форму вопросов – открытые или закрытые;
- формулировку вопросов (ясность, без подсказки ответов и т. д.);
- количество и порядок следования вопросов.

В психолого-педагогической практике количество вопросов обычно соотносится не более, чем с 30–40 мин работы методом анкетирования; порядок вопросов чаще всего определяется методом случайных чисел.

Анкетирование бывает письменным, индивидуальным, групповым, устным, но в любом случае оно должно отвечать основным требованиям – репрезентативность и однородность выборки. Полученные данные подвергаются количественной и качественной обработке.

На сегодняшний день все большее распространение в педагогической психологии получает **метод тестирования** – *фиксированное временем испытание, предназначенное для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий*. Тест является основным инструментом психодиагностического исследования, с его помощью осуществляется психологический анализ личности. Тестирование имеет свои отличительные особенности:

- точность;
- простота;
- доступность;
- автоматизация.

Тестирование, хоть и не новый, но еще в малой степени применяемый метод исследования в педагогической психологии. С конца 80-х годов XIX в. исследователи стали изучать индивидуально-

типологические различия между людьми. Основоположником исследования с помощью тестов считается А. Кеттел. В связи с применением тестов получил толчок **психометрический метод**, основателями которого по праву считаются Б. Анри и А. Бине. Измерение школьной успеваемости, интеллекта, уровня развития психических познавательных процессов и других личностных характеристик с помощью тестов стало неотъемлемой частью в учебно-воспитательной практике. Психология предоставила педагогике данный инструментарий, стала с ней тесно взаимосвязанной, ведь отличить тестирование психологическое от педагогического не всегда предоставляется возможным.

К чисто педагогическим аспектам тестирования можно отнести, прежде всего, использование тестов успеваемости и остаточных знаний. Широкое применение нашли тесты на определение умений, например чтение, умение выполнять арифметические операции, грамотная письменность. Кроме того, с помощью различных тестов можно определить уровень обученности, т. е. выявление степени усвоения учебного материала и полученных в ходе его изучения знаний и навыков.

Как правило, метод тестирования как психолого-педагогический инструментарий связан с диагностикой уровня текущей успеваемости и контролем качества усвоения учебного материала.

Проанализировав основные требования к тестированию, А. К. Ерофеев выделил следующие основные группы знаний, которые необходимы тестологу:

- основные принципы нормативно ориентированного тестирования;
- типы тестов и сферы их применения;
- основы психометрики (т. е. в каких единицах измеряются в системе психологические качества);
- критерии качества теста (методы определения валидности и надежности теста);
- этические нормы психологического тестирования.

Наряду с наблюдением одним из основных методов познания в целом, и психологического исследования в частности является **эксперимент**. Основное отличие от наблюдения заключается в активном вмешательстве в ситуацию со стороны исследователя, который осуществляет планомерное манипулирование одной или несколькими переменными и регистрацией сопутствующих изменений в поведении респондента.

Психолого-педагогические эксперименты можно различать по следующим факторам:

- форме проведения;
- количеству переменных;
- целям экспериментального исследования;
- характеру организации исследования.

В зависимости от формы проведения в науке выделяют два основных вида эксперимента – естественный и лабораторный.

**Лабораторный эксперимент** проводят в специально созданных искусственных условиях, которые призваны обеспечивать чистоту полученных результатов. Для того чтобы это качественно обеспечить, устраняются негативные влияния всех одновременно происходящих вокруг процессов. При лабораторном эксперименте имеется возможность точно измерить время протекания психических процессов с помощью специализированных приборов, например, быстроту реакции человека, скорость формирования учебных и деятельностных навыков. Лабораторный эксперимент применяется тогда, когда необходимо получить точные и надежные показатели в строго определенных условиях. Существенным недостатком данного метода является искусственность экспериментальной обстановки, так как она может негативно повлиять на естественный ход изучаемых процессов. К примеру, при запоминании значимого учебного материала при естественных условиях ребенок достигает иных результатов, нежели когда ему предлагается запомнить учебный материал в искусственных условиях. В связи с этим необходима тщательная организация лабораторного эксперимента с возможностью максимального приближения искусственных условий к естественным.

В 1910 г. А. Ф. Лазурский предложил внедрить *естественный эксперимент*. Данный метод получил всеобщую признательность и начал активно внедряться в психолого-педагогическую практику. Естественный эксперимент проводится в повседневных условиях в рамках привычной для респондентов деятельности, например в ходе учебного занятия или игры. Очень часто созданная экспериментальная ситуация остается вне сознания испытуемых, что позволяет им вести себя естественным образом. В ряде других случаев, например, при изменении методики преподавания или распорядка дня, экспериментальная ситуация создается открыто, что позволяет участникам осознавать, то что они являются ее создателями. Исследование в данном ракурсе требует тщательной подготовки и планирования, оно

необходимо только в том случае, когда необходимо получить сведения в предельно короткие сроки без отрыва от учебной деятельности. Одним из существенных недостатков естественного эксперимента является то, что появляются неизбежные неконтролируемые помехи, т. е. те факторы, влияние которых невозможно установить и количественно измерить. Личность исследуется в естественных жизненных условиях, следовательно, мы можем исследовать влияние той или иной среды на человека и наоборот. В естественном эксперименте не исследуются отдельные психические процессы, здесь исследованию подвергаются все психические функции и личность в целом. При этом используется не искусственная обстановка, а реальная ситуация, возникающая в процессе обучения.

В результате экспериментального исследования чаще всего выявляется не определенная закономерность и устойчивая зависимость, а ряд зафиксированных эмпирических фактов<sup>1</sup>.

### **§ 1.5. Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками**

Ответ на данный вопрос можно разделить на две части.

#### **1. Взаимосвязь педагогической психологии и педагогики.**

Б. Г. Ананьев выдвинул предположение о том, что педагогическая психология является пограничной комплексной отраслью знания, она занимает определенное место между психологией и педагогикой и является сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающего поколения.

Следует отметить существование несколько «узлов связи».

*Главный «узел связи» – предмет этих наук.*

Психология изучает законы развития психики человека. Педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование детей и взрослых есть не что иное, как целенаправленное изменение этой психики (например, мышления, деятельности). Следовательно, они не могут осуществляться специалистами, не владеющими психологическими знаниями.

*Второй «узел связи» двух наук – показатели и критерии обученности и воспитанности личности.*

---

<sup>1</sup> Исаев Е. И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2012.

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

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

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

На сегодняшний день возрастная психология приобрела огромное значение и является фундаментом педагогической психологии. Возрастная психология изучает закономерности развития психики на стадиях онтогенеза. Объектом ее изучения являются закономерности перехода от одного возрастного периода к другому на основе смены типа ведущей деятельности, изменения характера взаимодействия человека с социумом в определенный возрастной период и изменения в социальной ситуации развития.

Проанализируем взаимосвязь педагогической психологии с другими отраслями научного знания.

Педагогическую психологию интересует, каким образом происходит психическое развитие человека в ходе процесса обучения и

воспитания. Сама по себе педагогика при обращении к особенностям обучения и воспитания опирается на данные исследований, проводимых в педагогической психологии. Например, педагог использует определенные методы обучения в зависимости от психологических особенностей усвоения и формирования знаний, умений и навыков

Очевидным образом прослеживается взаимосвязь педагогической психологии и общей психологии, так как общая психология располагает данными о психике человека, его ощущениях, восприятии, мышлении, особенностях эмоционально-волевой сферы и др. В свою очередь педагогическая психология показывает, каким образом может происходить изменение психологических функций при создании определенных условий преподавателем. Данные условия направлены на развитие психических познавательных процессов, позволяющих формировать и развивать знания, умения и навыки<sup>1</sup>.

Кроме того, следует учесть факт взаимосвязи педагогической психологии с возрастной психологией, поскольку имеется прямая зависимость изменений личности учащихся, происходящих в процессе обучения и воспитания, от их возрастных особенностей. Возрастная психология изучает общие закономерности психики на каждом жизненном этапе в организованных определенным образом педагогом, родителями и окружающими людьми условиях.

Практически все отрасли психологической науки тем или иным образом оказывают влияние на психолого-педагогическую практику. Педагогическая психология имеет тесную взаимосвязь и с естественными науками, такими как физиология, медицина, гигиена. Это обусловлено биосоциальностью личности обучаемого, следовательно, педагог обязан владеть знаниями о биологических, генетических, физиологических особенностях ученика. К примеру, подвижность нервно-психических процессов приводит к невнимательности учеников при объяснении нового учебного материала педагогом. С помощью междисциплинарных связей педагогическая психология может не только получать сведения о специфике психолого-педагогических наук, но и адекватно использовать ее в процессе воспитания, образования и социализации.

Еще более тесная связь существует между педагогикой и педагогической психологией. Педагогическая психология, изучающая кон-

---

<sup>1</sup> Исаев Е. И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2012.

кретные виды деятельности и поведения детей и молодежи в школе и в других учебно-воспитательных учреждениях, лежит на стыке двух наук – психологии и педагогики. Педагогическая психология изучает закономерности овладения знаниями, умениями, навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, изучает закономерности формирования у обучаемых активного, самостоятельного, творческого мышления, те изменения в психике учащихся, которые происходят под влиянием обучения и воспитания. Доступность учебного материала, психологическая эффективность различных методов обучения, психологические требования к учебникам и учебному оборудованию, к режиму работы – эти проблемы решает педагогическая психология.

## Г л а в а 2. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. СООТНОШЕНИЕ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### §2.1. Образование как социальное пространство формирования личности

Образование является многоаспектным понятием, оно изучается комплексно целым рядом наук: педагогикой, философией, культурологией, социологией и др. *Педагогическая психология рассматривает образование как специальным образом организованную социокультурную среду личностного развития. Образовательная деятельность в педагогической психологии исследуется в трех аспектах: как система, как процесс и как результат.*

На сегодняшний день под образованием понимается общественно организованный процесс передачи знаний и социокультурного опыта, в ходе которого происходит развитие личности.

Для достижения цели образования необходимо выделить ее внутреннюю и внешнюю направленность. **Внешняя цель образования** как государственного института заключается в жизнеобеспечении общества в конкретно-исторических условиях, развитии общей культуры и цивилизованности, в производительности трудовых ресурсов, укреплении гражданского статуса в межличностных взаимоотношениях и формировании морально-нравственных устоев у всех членов общества. **Внутренняя цель образования** заключается в полноценном развитии личности, овладении ею прочными знаниями, умениями, навыками, а также возможностью их практического применения.

Педагогическая психология рассматривает и изучает именно эти проблемы.

Основной задачей современного общества является формирование личности, однако раскрытие личностного потенциала в процессе исторического развития общества не может совершаться автоматически.

*Система образования* является специально разработанным социальным институтом с организованной системой связей и социальных норм, на который возложена ответственность за воспитание и разностороннее развитие личности.

Основная задача системы образования и цель образовательного процесса заключаются в предоставлении возможности приобретения необходимых знаний и формировании личностных качеств. Система образования в рамках современного педагогического процесса занимает центральное место. Система образования, наряду с системой передачи формальных знаний об окружающем мире и существующих в нем закономерностях, оказывает значительное влияние на становление личности.

По мнению Н. С. Розова, образование как систему можно рассматривать в трех измерениях, в качестве которых выступают:

- социальный масштаб рассмотрения, т. е. образование во всем мире, определенной стране, обществе, регионе, организации; система государственного, частного, общественного, светского и других видов образования;

- ступень образования (дошкольное, школьное с его внутренней градацией на начальную, неполную среднюю и среднюю школу; высшее с различными уровнями: бакалавриат, магистратура; повышение квалификации; аспирантура, докторантура; углубленная подготовка специалиста и т. д.);

- профиль образования: общее, специальное (например, математическое, гуманитарное, естественно-научное).

Основные характеристики образования как системы:

- уровневость (ступенчатость), в основе которой преимущественно лежит – возрастной критерий;

- преемственность выделяемых уровней;

- управляемость;

- эффективность;

- направленность.

**Основными элементами системы образования** являются: учебно-воспитательные учреждения, педагоги и ученики, учебный про-

цесс как вид деятельности. Весь состав и взаимодействие этих элементов определяют построение педагогического процесса.

В свою очередь, реализация педагогического процесса осуществляется через цепочку институтов, обеспечивающих его функционирование. В системе образования можно выделить следующие звенья: дошкольное воспитание, общеобразовательная школа, профессионально-техническое образование, среднеспециальное образование, высшее образование, послевузовское образование, повышение квалификации и профессиональная переподготовка.

*Дошкольное воспитание* является первым звеном системы образования. Оно представлено такими образовательными организациями, как ясли, детский сад, прогимназии, различные центры детского дошкольного развития. Данные учреждения созданы для помощи семье в целях воспитания и развития ребенка до 6 лет, укрепления их психофизического здоровья и коррекции недостатков личностного развития.

*Общеобразовательные учреждения (школа, гимназия, лицей) имеют три ступени:*

- *начальная школа.* Основным направлением данной ступени является развитие у школьников познавательной мотивации, формирование навыков учебной деятельности, первоначального представления о природе, обществе и человеке;

- *основная школа.* Закладывает фундамент общеобразовательной подготовки, которая необходима для включения в общественную жизнь и формирования научного мировоззрения;

- *средняя школа.* Предусматривает завершение общеобразовательной подготовки учащихся и стимулирование стремления к самообразованию.

Если ребенок имеет отклонение в развитии, то на основании заключения медико-психолого-педагогической комиссии и с согласия родителей или законных представителей его отправляют получать образование в специально созданные для таких детей образовательные учреждения. В данных учреждениях обеспечиваются лечение, психокоррекция, обучение и социально-психологическая адаптация.

*Профессиональные образовательные организации* созданы для реализации функциональных программ среднего и высшего профессионального образования.

Среднее профессиональное образование включает такие образовательные учреждения, как техникум, профессиональное техниче-

ское училище, колледж, лицей. В этих учреждениях осуществляется подготовка специалистов среднего звена на базе общего или среднего образования.

Высшее профессиональное образование включает такие образовательные учреждения, как институт, университет, академия. Его целью является подготовка специалистов соответствующего уровня и удовлетворение потребности в углубленном и расширенном образовании. Поступление в высшее учебное заведение возможно только на основе полного среднего или среднего профессионального образования.

*Послевузовское профессиональное образование* включает аспирантуру, докторантуру, ординатуру и др. На данной ступени предоставляется возможность повышения уровня научной квалификации и приобретения навыков научно-исследовательской деятельности.

Государственный характер системы образования, прежде всего, означает то, что в России проводится единая политика в области образования, зафиксированная в Законе об образовании, принятом в 1992 г. Данный закон провозглашает образовательную сферу приоритетной в Российской Федерации, т. е. успех России в политической, социально-экономической, международной сферах зависит от успехов в системе образования.

Государственный характер управления системой образования закреплён следующей совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в Законе об образовании:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности и любви к Родине;

- единство федерального, культурного и образовательного пространства; защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;

- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся;

- светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;

- свобода и плюрализм в образовании;

- демократический, государственно-общественный характер управления образованием, автономность образовательных учреждений.

Образование как процесс представляет собой комплекс целенаправленных педагогических воздействий. Основная задача этих воздействий заключается в передаче подрастающему поколению знаний об окружающем мире, социального и культурно-исторического опыта, а также выработке социально приемлемой и одобряемой формы поведения.

Образование как процесс предполагает:

– протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса, технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования;

– разграничение двух его сторон: обучения и научения, учения, где сами термины трактуются неоднозначно;

– со стороны обучающего образовательный процесс представляет всегда единство обучения и воспитания;

– с позиции обучающегося процесс обучения включает: освоение знаний, практические действия, выполнение учебных задач, а также личностные и коммуникативные тренинги.

К основным характеристика образовательного процесса относят:

1) социальную обусловленность цели, содержания и методов педагогического процесса, отражающую объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование ведущих элементов обучения и воспитания;

2) взаимообусловленность обучения, воспитания и деятельности учащихся, раскрывающая соотношение между педагогическим руководством и развитием личной активности учеников, между способами организации обучения и его результатом;

3) единство и целостность педагогического процесса, отражающие соотношение частного и целого в педагогическом процессе, обуславливающего необходимость объединения рационального, эмоционального, содержательного, поискового, мотивационного компонентов обучения;

4) взаимосвязь теории и практики и их единство;

5) динамика педагогического процесса. Эффективность всех последующих изменений зависит от достижений на предыдущем этапе, т. е. педагогический процесс представляет собой постепенно развивающееся взаимодействие между педагогом и воспитанником;

6) развитие личности в педагогическом процессе. Уровню развития личности способствуют следующие факторы: наследственность,

воспитательная и учебная среда, применяемые методы, способы и средства педагогического воздействия;

7) связь между обучением и воспитанием. Обучающая деятельность педагога носит преимущественно воспитательный характер, а воспитательное воздействие обусловлено рядом условий, в которых протекает педагогический процесс;

8) образование как результат. Человек считается образованным при овладении им идеями, методами и принципами, определяющими общий подход к рассмотрению многообразных фактов, объектов, предметов и явлений окружающей действительности. При этом он должен иметь высокоразвитые способности, уметь применять полученные знания на практике. Исходя из этого, можно сказать, что образование - это не только процесс, но и определенный результат усвоения, знаний умений и навыков.

Проанализируем новые тенденции системы образования и организации педагогического процесса.

1. *Гуманизация* образования, личность ученика рассматривается как высшая ценность общества, делается акцент на формирование у него высокоинтеллектуальных, моральных и физических качеств. Несмотря на то что принцип гуманизации является одним из традиционных общедидактических принципов, на современном этапе развития образования возможность его реализации обеспечивается другими условиями, в первую очередь благодаря комплексности традиционных и инновационных тенденций функционирования системы образования.

2. *Индивидуализация* способствует усилению еще одного дидактического принципа необходимости индивидуального подхода. Прежде всего, реализация данного принципа проявляется благодаря личностно-деятельностному подходу в образовании. Применение данного подхода в воспитании и обучении детей обусловлено не только из-за естественного прогресса развития педагогики, но и в связи с назревшим кризисом в существующей системе образования. Особенность данного подхода заключается в рассмотрении процесса обучения как специфической формы субъектно-субъектных отношений между преподавателем и учеником. Само название этого подхода подчеркивает взаимосвязь между двумя основными компонентами: личность и деятельность.

Личностный (лично ориентированный) подход предусматривает, что центральным звеном обучения является ученик с его возрастными, гендерными, этническими, индивидуально-психологическими особенностями. Обучение в рамках данного подхода должно строиться с учетом индивидуальных особенностей и «зоны ближайшего развития» ребенка.

В деятельностном подходе образование способствует личностному развитию в том случае, если оно побуждает к деятельности. Планирование учебной деятельности должно опираться не только на общие характеристики деятельности (предметность, субъектность, мотивация, осознанность, целенаправленность), но и на ее структуру (действия, операции, задачи), а также на ее компоненты (предмет, средства, способы, продукты, результат).

В силу того, что личность всегда выступает субъектом деятельности, а деятельность определяет ее развитие как субъекта, необходимо объединение и интеграция личностного и деятельностного подходов.

3. *Демократизация* способствует созданию предпосылок для развития инициативы, творчества, активности участников образовательного процесса (ученик, педагог) и широкому привлечению общественности к управлению образованием.

Одной из отличительных особенностей системы образования на современном этапе является переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. Основная идея данного перехода заключается в том, что необходимо объединять усилия государства и общества в целях решения существующих проблем в образовании, предоставлении педагогам, ученикам, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, а также в выборе образовательного учреждения.

Процесс децентрализации является основной характеристикой современного состояния системы управления образованием, т. е. передача определенных функций и полномочий от высших органов управления к низшим. Федеральные органы разрабатывают общие стратегические направления, а региональные и местные органы должны сосредоточить усилия на решение конкретных кадровых, материальных и организационных проблем.

4. *Вариативность*, или диверсификация (в пер. с лат. – разнообразие, разностороннее развитие), образовательных учреждений пред-

полагает одновременное развитие различных типов учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей, школ с углубленным изучением отдельных предметов как государственных, так и негосударственных.

Она проявляется не только в содержании предлагаемых образовательных программ, но и в формах организации педагогического процесса, в возникновении различных типов образовательных учреждений, что дает родителям и учащимся право выбора.

5. *Интегративность* проявляется в структурных изменениях образовательной системы. Осознание того, что качественное обучение и воспитание возможно лишь в условиях реальной преемственности всех звеньев образовательной системы, приводит к возникновению комплексных образовательных учреждений (детский сад – школа, школа – вуз и др.). Тенденция к интеграции заметна и сегодня в содержании образования: происходит усиление межпредметных связей, создаются и внедряются интегративные курсы в разных типах учебных заведений.

6. *Психологизация* современного образования представляет собой частный вариант междисциплинарной интеграции, тем не менее, правомерно выделить ее в самостоятельное направление. Это означает, что на сегодняшний день ярко выражен повышенный общественный интерес к психологии, а также необходима переформулировка педагогических задач. Помимо формирования у учеников знаний, умений и навыков, педагог должен содействовать развитию мыслительных способностей, способствующих формированию у ребенка ЗУН. На сегодняшний день уровень психологической подготовки у педагогов не позволяет полноценно решать эту задачу. Для реализации данной задачи, необходимо проведение экспериментальных исследований, по результатам которых можно было бы более качественно реализовать существующую взаимоинтеграцию психологии и педагогики.

7. *Переход от информативных к активным методам* обучения заключается в объединении всех элементов проблемности, научного поиска и использовании резервов самостоятельной подготовки учеников. Под данным переходом подразумевается отказ от жесткого регламентирования способов и методов организации учебно-воспитательного процесса, с внедрением методов, способствующих стимулированию и развитию творческого потенциала личности. На современном этапе достаточно четко выражена потребность в специ-

алистах с высоким творческим потенциалом и умением системно ставить и реализовывать задачи психолого-педагогического процесса. Творчество является важным механизмом приспособления, в более широком плане оно рассматривается не только как профессиональная характеристика, но и как необходимое личностное качество, способствующее социально-психологической адаптации человека в различных условиях и ориентации во все более расширяющемся информационном поле. Для того чтобы качественно сформировать такое качество, необходимо внедрять в процесс обучения системный подход, что позволит его успешно реализовать на всех образовательных ступенях с учетом возрастных и индивидуально-психологических характеристик личности.

8. *Стандартизация* содержания образования применяется на сегодняшний день в международной практике образования. Она обусловлена необходимостью создания единого уровня общего образования вне зависимости от типа образовательного учреждения. Под стандартизацией понимается система основных параметров, принятых как норма государственной образованности, отражающая идеал общества с учетом возможностей личности для достижения данного идеала.

9. *Индустриализация* обучения, т. е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, направлена на создание и использование модели обучения и проверки результативности усвоения его содержания, например программированное обучение. Помимо этого, внедрение компьютеризации в образовательный процесс позволяет расширять многие возможности заочного и дистанционного обучения, особенно для лиц, которые в связи с плохим состоянием здоровья не способны посещать образовательные учреждения.

## **§ 2.2. Проблема соотношения развития и обучения в педагогической психологии**

Представления о социальных функциях человека меняются и модернизируются в процессе культурно-исторического развития общества. Это соответственно опосредует социальные требования, предъявляемые к личности. Под влиянием этих факторов формируются две важные составляющие образовательного процесса – содержание и структура образования.

Со структурой образовательного процесса мы уже кратко ознакомились, рассмотрим теперь, как педагогическая психология рассматривает содержание образования.

*Под содержанием образования понимается комплекс специально отобранных, социально значимых и необходимых знаний, умений и навыков, усвоение которых необходимо для полноценного развития личности и для эффективного включения ее в социальную жизнь.*

В педагогической психологии под содержанием образования понимается триединый целостный процесс, который характеризуется следующими параметрами:

- усвоение опыта предшествующих поколений (обучение);
- воспитание типологических качеств личности (воспитание);
- умственное и физическое развитие человека (развитие).

Следствием этого целостного процесса являются три компонента образования: обучение, воспитание, развитие.

На сегодняшний день научное гуманитарное знание включает различные концепции образования, каждая из которых связана с различной трактовкой места и роли человека в мире и обществе. В качестве основы в этих концепциях заложен вопрос о том, чем же все-таки является человек: целью или средством. Он живет для общества или общество для него? Основание различных концепций и составляет ответ на данный вопрос.

Одна из концепций содержания образования трактует его как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе, оставляя в стороне качества личности, такие как способность к творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям и т. п. Данный подход направлен на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в демократическом обществе. Фактически человек выступает здесь как фактор производства.

Другая теория рассматривает содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Предполагается, что овладение знаниями и умениями (относящимися, главным образом, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно функционировать внутри существующей общественной структуры.

В современных условиях развития образования этого недостаточно. Решение задач, связанных с функционированием отдельных сфер

жизни общества, требует от учащихся не только овладения определенным учебным содержанием, но и развития у них таких качеств, как креативность, сила воли, ответственность за свои поступки, за судьбы общества и страны, охрану окружающей среды и т. п. Формирование у учеников именно таких качеств, ценностно значимых запросов и намерений, приобщение их к самообразованию – вот факторы, которые, представляя собой важную сферу общественной жизни, одновременно являются условиями функционирования остальных ее сфер.

Этим установкам в наибольшей степени соответствует концепция содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта во всей его структурной полноте. Данная концепция включает также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений.

Комплектование содержания образования осуществляется с учетом конкретно-исторических и психологических требований. В соответствии с этими требованиями содержание социального опыта подвержено педагогической переработке. Оно отбирается исходя из его ценности и необходимости для решения задач развития психических свойств и качеств личности ребенка и обеспечения в дальнейшем его активного участия в общественной жизни. Наконец, при формировании содержания образования учитываются требования индивидуального и личностного развития обучающихся, их способностей и интересов. С этой целью в содержании, например, общего образования предусматриваются, помимо обязательных предметов, и учебные предметы для свободного выбора, к которым ученики могут проявить особый интерес. Такой подход способствует углубленному познанию и развитию профессиональных интересов, склонностей учащихся.

Проблема обучения и развития всегда находилась и будет находиться в центре исследований не только педагогической психологии, но и многих других отраслях психологии. Ее решение составляет фундамент для дидактики и методики обучения и воспитания. По мнению С. Л. Рубинштейна, правильное решение вопроса соотношения развития и обучения занимает центральное место не только в психологии, но и педагогике. Каждая сформулированная педагогом концепция обучения включает (осознает он это или нет) определенную концепцию развития. Также как концепция психического разви-

тия, сформулированная психологом (осознает он ее или нет), включает определенную теорию обучения.

Практически все выдающиеся психологи в той или иной мере занимались проблемой обучения и развития. В концепции Я. А. Коменского ведущая роль обучения и развития отводилась природным задаткам. Данная идея в различных вариациях утверждалась многими психологами и педагогами на протяжении всей истории психолого-педагогической мысли. В отечественной педагогике она была отражена в работах К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Л. С. Выготского, П. П. Блонского, Н. Х. Весселя и многих других.

На протяжении различных исторических периодов ее решение модернизировалось. Это вызвано заменой методологических установок, появлением новых трактовок и модернизацией понимания сущности развития личности и самого процесса обучения, а также переосмыслением роли обучения в развитии личности. Традиционная проблема соотношения обучения и развития в наши дни трансформировалась в проблему соотношения обучения и развития личности, что создало предпосылки для реформирования системы образования. Смещение смысловых акцентов данной проблемы объясняется рядом причин:

– в демократическом обществе образование не может быть направлено лишь на формирование знаний и умений;

– в ходе развития науки, обогащения и увеличения объема знаний, за которыми образовательные учреждения не успевают шагать в ногу, нельзя увеличивать сроки общего и профессионального образования. Образование должно быть направлено на формирование у учеников самостоятельных способов и непрерывности самообразования;

– на протяжении длительного периода времени учет возрастных особенностей ребенка считался приоритетным и неизменным принципом обучения. Если бы это соответствовало реалиям, то никакое обучение не способно было бы преодолеть ограниченные природные возможности того или иного возрастного периода. Благодаря выявлению соотношения обучения и развития личности, с помощью обучения можно устранить кажущуюся ограниченность возрастных особенностей учеников и расширить их потенциальные возможности;

– признание приоритета принципа развивающего образования; развитие теории личности, которая позволяет более полно предста-

вить личностные процессы преобразований на различных стадиях онтогенеза; осмысление факторов, способствующих личностному росту и личностным изменениям; создание концепции развивающего обучения.

### **§ 2.3. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития**

#### ***Первая теория: между обучением и развитием отсутствует связь***

В соответствии с этой точкой зрения, высказанной Ж. Пиаже и представителями его школы, между обучением и развитием ребенка отрицается всякая взаимосвязь. Эта независимость выражена, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через все стадии онтогенеза, независимо от того, обучается он или нет. Относительность независимости этих процессов заключается в следующем: для того, чтобы обучение было возможным, развитием должна быть подготовлена соответствующая основа. В данном случае обучение идет позади развития, оно подстраивается под созревание.

Таким образом, данная теория постулирует положение о независимости детского развития от процесса обучения. В рамках этой теории развитие должно совершить и закончить определенные циклы, функции и созреть прежде чем школа приступит к обучению ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения, развитие всегда впереди обучения. Благодаря этим положениям исключается всякая возможность постановки вопроса о роли самого обучения в ходе развития и созревания функций, активизирующихся обучением. Развитие и созревание являются больше предпосылкой, чем результатом обучения.

В соответствии с данной теорией развитие ребенка происходит благодаря внутреннему, спонтанному самоизменению, на которое обучение ни каким образом не влияет. Ж. Пиаже выдвинул версию о том, что мышление ребенка в связи с необходимостью проходит все стадии и фазы независимо от процесса обучения, обучение обуславливается развитием человека. Обучение является всего лишь внешним условием созревания и детского развития. Обучение является внешним процессом, который так или иначе должен быть согласован с ходом детского развития, но сам по себе не принимающий активное участие в развитии ребенка, ничего не изменяющий, а скорее, ис-

пользующий достижения развития. Естественно, данная точка зрения не признает сомой идеи развивающего обучения, основными представителями данной точки зрения являются А. Геззел и З. Фрейд.

Некоторые современные зарубежные и отечественные детские психологи придерживаются позиций, описанных в теории Л. С. Выготского. По мнению большинства, за позициями данной теории стоит сама педагогическая жизнь, сформировавшаяся на протяжении многих лет образовательная практика. Теория Л. С. Выготского соответствует знаменитому дидактическому принципу – принципу доступности (согласно этому принципу ребенка можно научить лишь тому, что способна отразить его психика, для чего у него сформировались определенные способности).

В первой теории отсутствует признание развивающего обучения, она является теоретическим обоснованием практики образования и исключает любые проявления этого обучения.

### ***Вторая теория: обучение и развитие – тождественные процессы***

В соответствии с данной точкой зрения обучение и развитие тождественны между собой (У. Джеймс, Э. Торндайк и др.). По их мнению, развитие ребенка происходит в меру его обучения, каждый шаг обучения является шагом развития. Э. Торндайк не разделял разницу между обучением человека и животного, им отрицалась роль сознания в обучении.

Исходя из этого, вторая теория, по мнению Л. С. Выготского, пропагандирует точку зрения, что обучение и есть развитие, оно сливается воедино с детским развитием, каждый шаг обучения равен шагу развития (развитие предусматривает накопление различных привычек). Представителем этой теории является один из ведущих американских психологов У. Джеймс.

Таких же взглядов придерживались Дж. Уотсон и К. Коффка, несмотря на разное понимание природы обучения. По их мнению, любое обучение является развивающим. Например, обучение ребенка каким-либо грамматическим знаниям приводит к развитию у него ценных умственных действий (привычки). Данная точка зрения нашла свое применение на практике, так как она очень удобна и является оправдывающей при любых действиях педагога, учителя и методиста. Данная теория не предполагает проведение сложных про-

цедур по различию процессов развития и обучения, так как порой их очень трудно различить.

***Третья теория: между обучением и развитием  
существует тесная связь***

В третьей теории прослеживается попытка объединения первых двух. Впервые она была предпринята К. Коффкой. В ней развитие рассматривается как двойственный процесс: созревание и обучение. Следовательно, можно предположить, что на обучение влияет созревание и наоборот. Обучение понимается как процесс образования новых структур, способствующих усовершенствованию старых, следовательно, обучение идет не только за развитием, но и впереди него, порождая в нем новообразования.

Данная теория пытается преодолеть крайности первых двух путем их интеграции. Развитие предполагается как независимый от обучения процесс, однако, если в процессе обучения ребенок приобретает новые формы поведения, то обучение и развитие становятся тождественными друг другу.

Развитие согласно этой теории, подготавливает ребенка к обучению, а обучение в свою очередь способствует стимуляции и движению вперед развития. Л. С. Выготский в данной теории выделил две основные черты: взаимосвязь обучения и развития; наличие развивающего обучения.

На основании взглядов К. Коффки можно определить то, что при образовании новой структуры в какой-либо психической сфере начинают развиваться структурные функции в других областях психики.

Таким образом, К. Коффка сформулировал свою позицию следующим образом: «Процесс развития не совпадает с процессом обучения, первое идет вслед за вторым, тем самым создаются зоны ближайшего развития. Наша гипотеза предполагает единство, а не тождество процесса обучения и внутренних процессов развития. Мы предполагаем переход из одного в другое. Несмотря на то, что обучение имеет непосредственную взаимосвязь с развитием, они не могут идти параллельно и равномерно друг с другом».

Современная психология в некоторой модификации опирается на теории соотношения обучения и развития, описанные Л. С. Выготским более 70 лет назад. На сегодняшний день имеются фактические обоснования, полученные как экспериментальным, так и практическим путем. Каждая из этих теорий имеет своих сторонников, но раз-

деляет их на два лагеря. Представители первого лагеря признают наличие развивающего обучения, представители второго отвергают его наличие.

#### **§ 2.4. Концепция зоны ближайшего развития (Л. С. Выготский)**

В основе отечественной возрастной и педагогической психологии лежат концепции о зоне актуального развития (ЗАР) и зоне ближайшего развития (ЗБР), выделенные Л. С. Выготским. Им показано, что выявление реального соотношения умственного развития и обучения может осуществляться с помощью уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития.

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

По мнению Л. С. Выготского, ЗБР влияет на развитие психических функций в процессе созревания. ЗБР связана с главными проблемами, рассматриваемыми в детской и педагогической психологии, например возникновением и развитием высших психических функций и соотношением умственного развития и обучения, а также выявлением движущих сил психического развития ребенка. Зона ближайшего развития появляется вследствие становления высших психических функций, формирование которых происходит вначале совместной деятельности, во взаимодействии с окружающим социумом, становясь постепенно внутренними процессами субъекта.

ЗБР показывает ведущую роль обучения в умственном развитии ребенка. Л. С. Выготский отмечал, что обучение эффективно только тогда, когда оно шагает впереди развития. В таком случае начинают пробуждаться другие функции, лежащие в зоне ближайшего развития. Обучение ориентируется на уже пройденные циклы развития (низший порог обучения), а также может ориентироваться на еще не созревшие функции, т. е. на ЗБР (высший порог обучения). Оптимальный период обучения находится между этими двумя порогами. Представления о внутреннем состоянии ребенка дает ЗБР, на их основе можно спрогнозировать и дать практические рекомендации об оптимальном сроке обучения как для массы детей, так и для каждого отдельно взятого ребенка.

Уровни актуального, потенциального развития и ЗБР определяются нормативной возрастной диагностикой. Данная диагностика, согласно взглядам Л. С. Выготского, отличается от симптоматической и опирается не только на внешние признаки развития. В данном аспекте ЗБР можно использовать в качестве показателя индивидуального различия детей. Отечественные и зарубежные психологи проводят экспериментальные исследования, направленные на разработку методик, способствующих качественному и количественному описанию ЗБР.

Зона ближайшего развития выявляется при изучении не только познавательных процессов ребенка, но и его личности. Здесь можно выявить разницу между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и происходящими сдвигами в развитии личности в ходе целенаправленного воспитательного воздействия. Интеграция ЗБР в коллективе создает оптимальные условия для ее выявления.

***Обученность, воспитанность, развитость школьника,  
их показатели и уровни***

А. К. Марковой выделены основные пласты развития и их критерии в соответствии с уровнями психического развития. Основными пластами уровня актуального развития являются обученность, развитость, воспитанность<sup>1</sup>.

**Обученность** – показатель наличного уровня того, что уже сложилось в опыте ребенка, что является результатом предыдущего обучения и на что педагогу можно опираться в дальнейшей работе. Каждый ученик владеет определенным запасом знаний и умением воспринимать учебный материал. В науке это называется «обученность». Основной целью учения является переход ученика из состояния необученности в состояние обученности. Обученность можно трактовать как результат предыдущего опыта и как цель предстоящего обучения. В связи с этим основная задача обучения заключается в создании условий реализации обучаемости и перехода ребенка на новый уровень обученности.

Обученность включает:

– личный, имеющийся в настоящее время багаж знаний;

---

<sup>1</sup> Айсмонкас Б. Б. Педагогическая психология : хрестоматия М. : МГППУ, 2004. С. 132.

– сформировавшиеся учебные действия, умения и навыки, фрагменты умения учиться (рис. 2).

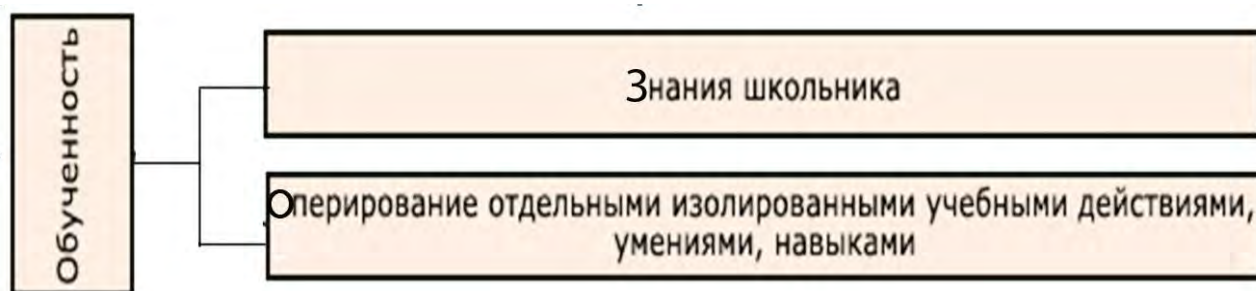


Рис. 2. Показатели обученности

Сами по себе знания неоднородны, в них содержится различная психологическая значимость. Знания подразделяются по видам, этапам и уровням их усвоения. Виды знаний: знания о способах реализации деятельностных задач; понятия и термины; концепции; теории и законы; знания о каких-либо фактах и т. д. Для умственного развития более весомыми являются теории и законы, знания о деятельности.

**Развитость.** На сегодняшний день каждый ученик имеет определенный уровень развития (развитость). По мнению Б. Г. Ананьева, в процессе определенного вида деятельности не только создается определенный алгоритм действий, усвоения знаний и навыков, но и формируется потенциал личности. В педагогике данная характеристика имеет не меньшее значение, чем обученность и воспитанность ребенка в конкретный момент воспитания<sup>1</sup>.

Обучающийся может обладать высоким уровнем развития (иметь хорошие способности), но при этом у него будет минимальная обученность. И наоборот, ребенок может находиться на низком уровне развития, иметь низкие способности, но в то же время быть натренированным и обученным.

Совокупность всех характеристик развития в науке называют развитостью. Развитость характеризуется познавательной инициативой, умением действовать в уме, умением действовать с абстрактными отношениями.

Важным компонентом для педагогической психологии является диагностика умственного развития. Это обусловлено тем, что само-

<sup>1</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2016.

целью обучения не являются ни учебная деятельность, ни полученные знания. Конечной целью является привнесенный педагогом вклад в умственное развитие ребенка и качественно-позитивные сдвиги в нем.

Определение развитости у школьника включает:

- характеристики абстрактного отвлеченного мышления;
- оперирование ключевыми понятиями, принципами, законами в данном учебном предмете;
- познавательную инициативу как выход за пределы заданного;
- самостоятельное обнаружение новых закономерностей и скрытых возможностей задачи (продуктивное мышление, креативность);
- рефлекссию как осознание деятельности;
- произвольность и преднамеренную организацию познавательной деятельности (рис. 3).

При выявлении данных параметров мы приближаемся к определению сущности умственного развития. Необходимо в дальнейшем изучать различные показатели умственного развития.

**Воспитанность.** Под воспитанностью понимается нахождение ученика на определенном уровне личностного развития, которое связано с умственным. Личностное развитие нельзя откреплять от умственного и от воспитанности. Нельзя сводить воспитанность к внешним этическим правилам поведения (например, первым поздороваться со старшим), так как она не сумма, а конгломерат личностных качеств ребенка (от искренности до интернационализма).

А. К. Маркова считает, что стержнем воспитанности является взаимосогласованность трех компонентов:

- нравственные знания (отношение к труду, к социуму, к другому человеку, к себе);
- нравственные убеждения, мотивы, цели, отношения, смыслы – то, что ученик принимает из нравственных знаний как эталон;
- нравственные поступки и нравственное поведение в процессе учения (рис. 4).

Психологические показатели воспитанности представляют собой:

- широкий запас нравственных знаний, усваиваемых на сознательном уровне;
- понимание окружающих;
- нравственные убеждения;

– мотивы и цели, проявляющиеся в интересе к различным способам деятельности, в добровольном выполнении необязательных учебных заданий, в «сильном» целеполагании – доведении до конца монотонной деятельности, помехоустойчивости, отсутствии разрушения учебной деятельности в случае затруднений, ошибок; реальные повторяющиеся нравственные поступки школьника в учении.

Зона потенциальных возможностей ребенка соответствует каждому возрастному этапу, из этого можно судить о его перспективах в учебной деятельности и о зоне ближайшего развития. По мнению Б. Г. Ананьева, обучение в начальной школе не всегда приводит к развитию. «Прогресс обученности ребенка не всегда влечет за собой рост обучаемости»<sup>1</sup>.



Рис. 3. Показатели развитости

<sup>1</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2016.

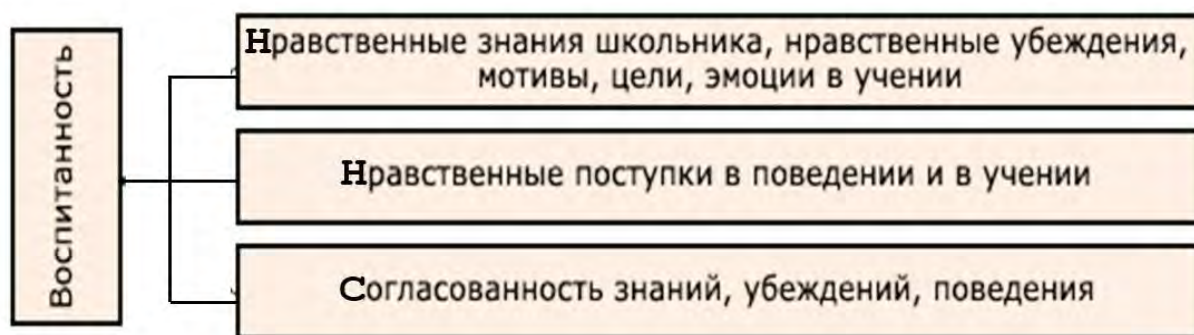


Рис. 4. Показатели воспитанности

### ***Развиваемость и воспитуемость как показатели зоны ближайшего развития***

Совместно с перспективой ребенка в сфере обучения есть потенциальная возможность достигнуть качественных результатов в сфере развития. Данное явление, по мнению А. К. Марковой, называется *развиваемостью*, которая определяется следующими критериями:

- способностью и возможностью к дальнейшему личностному развитию;
- готовностью к переходу на новый уровень развитости;
- проявлением динамики умственного развития и становления личностных характеристик таких как интеллект, мышления, активность, инициатива и т. д.;
- наличием различных подходов к развитию способностей.

*Воспитуемость* как перспектива личностного развития определяется следующими параметрами (рис. 5):

- откликаемость на воспитательные воздействия извне;
- готовность к переходу на новый уровень развития личности;
- активная ориентировка в новых социальных условиях.

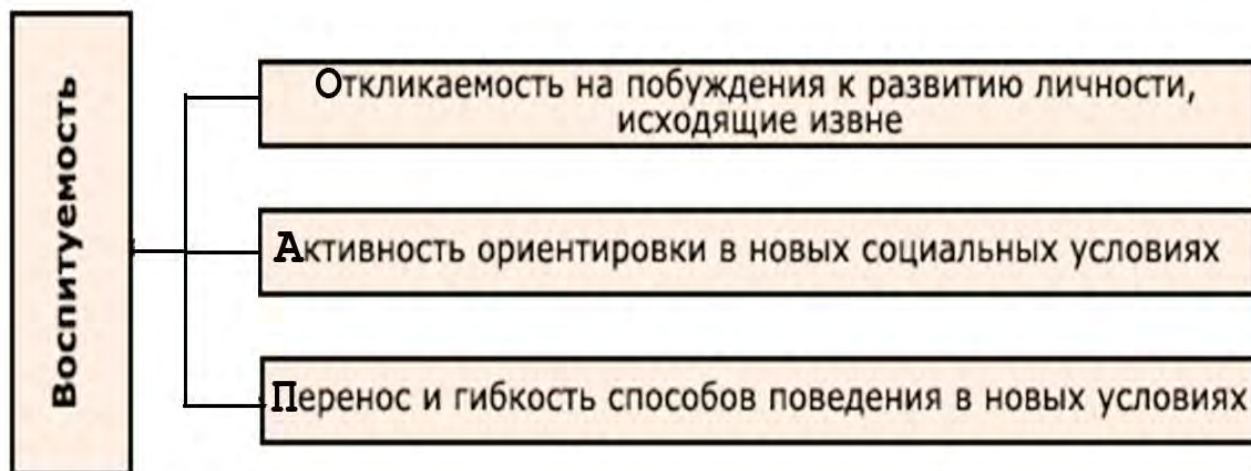


Рис. 5. Показатели воспитуемости

При правильно организованном обучении педагоги опираются на уже имеющуюся у ребенка ЗБР, на психические познавательные процессы складывающиеся при взаимодействии со взрослыми, а затем функционирующими в его учебной деятельности. ЗБР оказывает существенное влияние на развитие, определяя при этом его перспективу. Для диагностики психического развития также необходимо определение ЗБР<sup>1</sup>.

### § 2.5. Обучаемость как способность к обучению

*Обучаемость* определяется как чувствительность к усвоению знаний, способность к дальнейшему обучению, восприимчивость различного рода обучающим воздействиям извне. По мнению Т. И. Гончаровой, «школьник является обучаемым и воспитуемым, он является объектом процесса познания окружающей действительности, его пассивное отношение к процессу познания главный – негативный фактор организации учебно-воспитательного процесса»<sup>2</sup>.

В широком смысле слова под обучаемостью понимается *способность к качественному усвоению, знаний, способов, действий и готовность к переходу на новые уровни обученности*. В таком случае она является проявлением общих способностей ученика, которые отражают познавательную активность субъекта и возможность его к

<sup>1</sup> Савенков А. И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2012.

<sup>2</sup> Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология : учебное пособие. М. : МГППУ, 2010. С. 120.

усвоению новых знаний, действий, освоение сложных видов и форм деятельности. Основными характеристиками обучаемости являются показатели скорости и качества усвоения человеком ЗУН в процессе обучения<sup>1</sup>.

Существуют различные оттенки в понимании обучаемости. Так, например, Л. С. Выготский выявил, что «дети с одинаковым уровнем умственного развития под влиянием учителя имеют разную способность к обучению ... один ребенок в возрасте семи лет имеет способности решать задачи для двенадцатилетнего возраста, а другой для десятилетнего и т. д.»<sup>2</sup>. Обученность и обучаемость не тождественны друг другу. Способность к обучению не является развитостью ребенка, следовательно, при диагностике ее необходимо выделить обособленно.

В качестве эмпирической характеристики возможность ребенка к обучению определяется следующими личностными показателями и параметрами:

- индивидуальные возможности психических познавательных процессов – (память, мышление, внимание, воображение, речь);
- психические особенности личности – мотивация, характер, эмоциональность;
- отношение ребенка к усваиваемым учебным дисциплинам, к педагогу, к одноклассникам.

Качества, которые определяют возможность общения и соответствующие личностные проявления, являются важнейшей характеристикой обученности. Формирование обучаемости происходит в раннем детстве. Необходимо уделять внимание формированию возможности к обучению, в различных сенситивных периодах, в частности при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному, так как деятельность ребенка полностью переориентируется от игры к учебе.

Самыми важными качествами личности, которые обеспечивают возможность ее обучения, являются:

- умение управлять познавательными процессами (память, мышление, произвольное внимание);

---

<sup>1</sup> Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2008.

<sup>2</sup> Выготский Л. С. Педагогическая психология М. : АСТ/Астрел, 2008. С. 56.

– речевые возможности ребенка, т. е. способность к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символ, график, образ), обеспечивающие в дальнейшем возможность процесса самообразования.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что обучаемость включает некоторые значимые особенности, сопровождающие процесс обучения на различных учебно-возрастных этапах психического развития человека. Дошкольник обладает такими качествами, которые обеспечивают большие возможности в игровой деятельности; школьник имеет те возможности, которые обеспечивают более точное выполнение школьных требований и учебных задач; студент располагает знаниями, обеспечивающими овладение навыками профессиональной деятельности и самообучения.

Педагогическая психология рассматривает различные виды обучаемости:

- 1) *общая обучаемость* – способность к усвоению любого материала;
- 2) *специальная обучаемость* – способность к усвоению отдельных видов материала: различных научных сфер, искусства, видов практической деятельности.

Первый вид показывает общую, второй – специальную одаренность человека. Кроме того, в основе обучаемости лежат:

- степень развития психических познавательных процессов индивида – восприятие, воображение, память, речь, внимание, мышление;
- степень развития сфер личности: эмоциональная, волевая, мотивационная;
- развитость производных от процессов и сфер компонентов учебной деятельности – уяснение содержания в учебном материале, овладение материалом до степени активного его применения на практике.

Определить обучаемость можно с помощью двух уровней познания: активного (то, что субъект способен познать и усвоить самостоятельно) и рецептивного (то, что субъект сумеет познать при помощи другого человека, который владеет необходимыми умениями и знаниями). В связи с этим обучаемость как способность к учению и усвоению знаний имеет качественные отличия от способности к самостоятельному познанию, поэтому она не может полностью оцениваться показателями развития. С помощью возможности самопознания можно определить максимальный уровень развития обучаемости.

Обучаемость является динамическим умственным развитием, поэтому ее наличие определяет надежность показателей поступательного характера развития. Развиваемость и воспитуемость имеют аналогичные характеристики и признаки. В качестве примера можно привести откликаемость на внешние воздействия, переключаемость в мыслительной и поведенческой сферах.

С помощью индивидуального обучающего и формирующего экспериментов можно лучше всего выявить обучаемость, развиваемость и воспитуемость, только при этом необходимо постоянное сопоставление в ходе лонгитюдного исследования экспериментальных данных с жизненными показателями. Учет динамики воспитуемости личности означает проникновение в сократительный смысл ее бытия, что является главным стержнем воспитательного процесса.

В широком плане обучаемость можно понимать как приспособляемость. В научной сфере существует предположение о том, что в биологическом смысле она есть аспект биозащиты: изменение среды до определенного предела, без превышения возможностей функционирования системы, вызывает защитного типа реакцию, с помощью которой проявляются и устанавливаются свойства обучаемости. У человека обучаемость – не единичный акт биозащиты, но и включение социального опыта, накопленного предшествующими поколениями.

В учении Б. Г. Ананьева обучаемость понимается как подготовка психики человека на всем предшествующем отрезке ее формирования к ее быстрому развитию в образовательном процессе в строго намеченном направлении<sup>1</sup>.

В концепции З. И. Калмыковой обучаемость трактуется как главный показатель умственного развития и понимается как система интеллектуальных качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности при равных условиях (мотивация, минимальный запас знаний)<sup>2</sup>.

Признаками обучаемости можно считать:

- активное ориентирование в новых условиях;
- перенесение известных вариантов решения задачи в новые условия;

---

<sup>1</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2016.

<sup>2</sup> Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2008.

- быстрое образование новых способов деятельности и формирование новых понятий;
- экономичность, темп, выносливость, трудоспособность;
- умение воспринимать помощь других людей, которая необходима ребенку для выполнения учебной задачи (рис. 6).

Таким образом, можно сказать, что проблема развития и обучения была и остается стержневой проблемой в педагогической психологии. Ее решение является основой для дидактики и методики воспитания и обучения. На протяжении различных этапов истории ее решение менялось из-за методологических установок, появления новых трактовок понятий, понимания сущности развития личности и обучения, переосмысления роли обучения в личностном развитии ребенка. Л. С. Выготский выделил три основные теории обучения и развития.

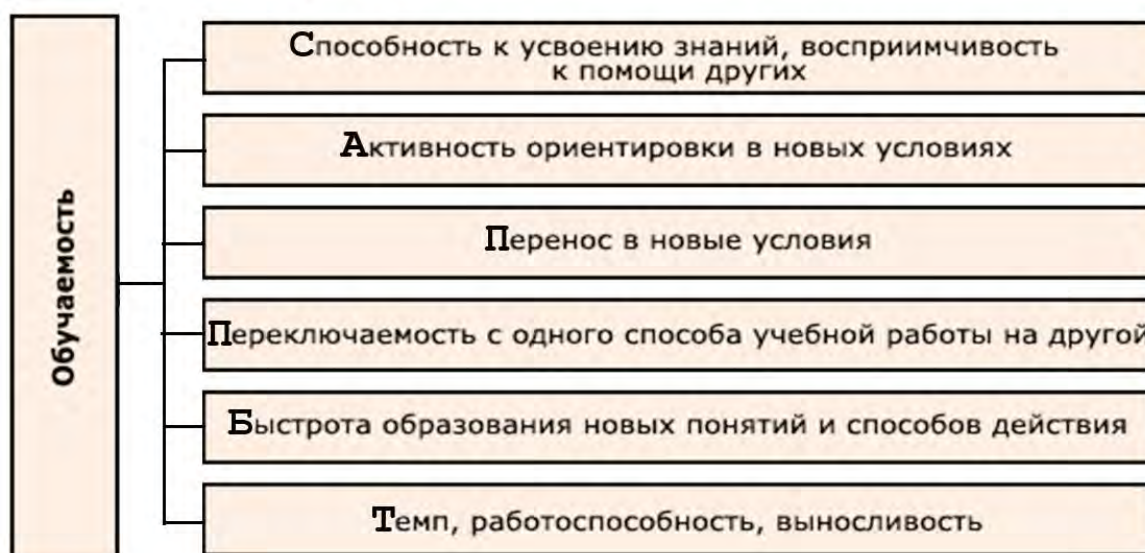


Рис. 6. Признаки обучаемости

Проблема обучения и развития тесным образом связана с концепцией Л. С. Выготского о ЗБР. Сегодня проблема соотношения психического развития и обучения трансформировалась в проблему соотношения обучения и развития личности, определились новые ракурсы реформирования образовательной системы.

## Глава 3. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### § 3.1. Концепция учебной деятельности

В общей теории учения, основы которой, как отмечалось выше, были заложены Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, А. Диствервегом, в нашей стране – К. Д. Ушинским, П. Ф. Каптеревым, С. Т. Шацким, П. П. Нечаевым, М. Я. Басовым, П. П. Блонским, Л. С. Выготским, а также крупнейшими представителями отечественной и зарубежной педагогической психологии середины XX в. – Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, И. Лингартом, И. Ломпшером и другими учеными, сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности, приоритет в научной разработке которой принадлежит России. Ее разработчиками являются Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.

Учебная деятельность (УД) – достаточно неоднозначное понятие. Ученые выделяют три основные трактовки данного понятия, принятые как в психологии, так и в педагогике. Классическая отечественная психология и педагогика УД определяет в качестве ведущего типа деятельности в младшем школьном возрасте. Под ней понимается особая форма социальной активности, которая проявляется с помощью познавательных и предметных действий.

По мнению, Д. Б. Элькониной – В. В. Давыдова, учебная деятельность – один из видов деятельности обучающихся (школьники, студенты), направленная на усвоение ими посредством диалогов и дискуссий теоретических знаний, определенных умений и навыков в сфере общественного сознания, науке, искусстве, нравственности, праве и религии.

Рассмотрим трактовку учебной деятельности по Эльконину–Давыдову:

В психологии концепция учебной деятельности является одним из подходов к процессу учения. Она, реализуя общественно-историческую основу психического развития, сформировалась на базе единства психики и деятельности и является основополагающим *диалектико-материалистическим* принципом, в контексте психологической теории деятельности и взаимосвязи с теорией *поэтапного формирования умственной деятельности* и типов учения.

Обучение должно быть организовано таким образом, чтобы оно решало две основные задачи: обеспечить познание и психическое развитие.

Л. С. Выготский в свое время рассматривал данную проблему и определял ее как соотношение обучения и развития. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов наиболее полно разработали и внедрили концепции учебной деятельности в практическую педагогическую деятельность. В рамках познавательной парадигмы указанные ученые разработали представление об эталонной учебной деятельности как познавательной, построенной по теоретическому типу. Ее реализация достигается посредством формирования у учащихся теоретического мышления с помощью построения учебного предмета и особой организации УД. В соответствии с этой концепцией, учащийся как субъект познания должен:

- овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу;
- воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания;
- осуществить восхождение от абстрактного к конкретному.

Другими словами, субъектность ученика проявляется в его способностях воспроизводить содержание, путь, метод теоретического познания.

Концепция УД закладывает предпосылки, направленные на понимание ученика как субъекта познания. *Сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как способ развития познавательных способностей и основных психических новообразований.* Само по себе знание не развивает ученика, его развитию способствует специальное конструирование, моделирование, содержание научной области и методы ее познания. В учебном предмете не просто содержится система знаний, в нем особым образом организовано познание ребенка, определение его исходных генетических особенностей, существенных свойств, условий протекания психических процессов и условий формирования преобразований. Субъектная активность ребенка (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы извне. Обучение является основным источником становления и развития познавательной активности. Ученику отводится роль познания объектов, предметов и

явлений окружающего мира в специально созданных и организованных для этого условиях. Чем лучше и комфортнее эти условия, тем лучше и эффективнее будет происходить развитие ребенка.

По мнению В. В. Давыдова и последователей его концепции, организация обучения, построенная по теоретическому типу, наиболее благоприятна для умственного развития учеников, поэтому такое обучение называется развивающим.

Рассмотрим показатели, характеризующие теоретическое мышление и являющиеся эталоном развития:

- 1) рефлексия, планирование, целеполагание;
- 2) умение действовать во внутреннем плане;
- 3) умение обмениваться продуктами познания.

Цель образования в концепции В. В. Давыдова более широко представлена, она более психологична. Образование является не просто средством познания окружающей действительности, существующей по определенным субъективным законам, оно является основным средством усвоения общественно-исторического опыта, накопленного поколениями, воспроизводства образовательной культуры, куда входят и знания, и выработанные на протяжении веков нравственные ценности, социально значимые нормы и ориентиры.

Основные понятия учебного предмета у учеников формируются в процессе учебной деятельности. Это формирование строится как движение по спирали от центра к периферии, где в центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии происходит конкретизация, обогащаясь при этом частными представлениями, и тем самым превращается в подлинное научно-теоретическое понятие.

При таком структурировании учебного материала прослеживаются явные отличия от стандартного способа (индукция), при котором обучение идет от рассмотрения частных фактов к их дальнейшему эмпирическому обобщению на завершающей стадии изучения какого-либо понятия.

С помощью учебной деятельности процесс обучения происходит иначе. На начальной ступени вводятся фундаментальные понятия и абстрактно-общие представления о данном понятии, а при дальнейшем его изучении происходит конкретизация частных фактов и знаний, это в свою очередь служит для учеников ориентиром в течение всего образовательного процесса. Кроме того, это способствует

осмыслению все вводимых в дальнейшем частных понятий с помощью сформировавшейся точки зрения и общего представления.

Сущность учебной деятельности заключается в том, что ее результатом является изменение ученика. Содержание учебной деятельности заключается в овладении обобщенными способами действий в научной сфере. Данная теория получила свое полноценное развитие благодаря многолетним исследованиям, выполненным под руководством В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина. Они доказали, что возможности младших школьников в усвоении научных знаний недооценивались, такие знания вполне доступны их восприятию. В связи с этим, в качестве основного содержания обучения должны выступать научные, а не эмпирические знания, а сам процесс обучения должен быть направлен на формирование научно-теоретического мышления у ребенка.

При систематическом осуществлении учебной деятельности у субъектов начинает формироваться и интенсивно развиваться теоретическое мышление. В качестве его основных компонентов выступают содержательные абстракции, обобщение, анализ, синтез, планирование и рефлексия. Учебная деятельность не тождественна с теми процессами учения и усвоения, которые включены в любые другие виды деятельности (игра, труд, спорт и пр.). В учебной деятельности предполагается усвоение теоретических знаний с помощью дискуссии, осуществляемой между учителем и учениками.

УД реализуется в тех учебно-воспитательных организациях (школах, институтах, университетах), которые способны давать своим выпускникам достаточно полноценное образование и которые нацелены на развитие у них способностей, позволяющих ориентироваться в различных сферах общественного сознания (до сих пор УД слабо представлена во многих российских учебно-воспитательных учреждениях).

Одним из первых разработчиков теории учебной деятельности является Д. Б. Эльконин. Согласно его мнению, учебная деятельность является общественной:

- в содержательном плане в ней происходит усвоение культурного и научного наследия накопленного человечеством;
- в смысловом плане она признана общественно значимой и оцениваемой;

– по форме своего существования она осуществляется в соответствии с социально выработанными нормами.

Учебная деятельность – это, прежде всего, деятельность, с помощью которой происходят психофизиологические изменения в самом ученике. Данная деятельность направлена на самоизменение, т. е. ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе выполнения поставленных в ней задач у самого субъекта.

Как указывалось выше, учебная деятельность является целенаправленной, в своем содержании имеющая овладение обобщенными действиями и способами в сфере научных понятий. Основным ее побудителем является адекватный мотив. Такие мотивы должны быть непосредственно связаны с ее содержанием. Тем самым личные достижения приобретают глубокий социальный смысл.

Науке известно, что знания, умения и навыки ребенок получает не только в результате учебной деятельности, протекающей в школе, но и при самостоятельном развитии: чтении книг, взаимодействии с окружающими, получении информации из СМИ, в процессе игры и пр. Следовательно, возникает потребность в правомерной постановке вопроса о том, какие знания, каким способом и в каких условиях должны усваиваться ребенком непосредственно в школе под руководством организаторов учебной деятельности<sup>1</sup>.

Внутри учебной деятельности усвоение знаний, умений и навыков имеет ряд определенных особенностей:

1) в основе содержания учебной деятельности лежат научные законы, понятия и общепринятые способы решения познавательных задач;

2) главной целью и результатом учебной деятельности выступает содержание учебной деятельности;

3) в процессе учебной деятельности происходит изменение самого ученика, происходит психическое развитие ребенка благодаря приобретению такого основного новообразования, как теоретическое отношение к действительности.

Продуктом учебной деятельности являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте (рис. 7).

---

<sup>1</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 3-е изд. М. : МПСИ, 2010.

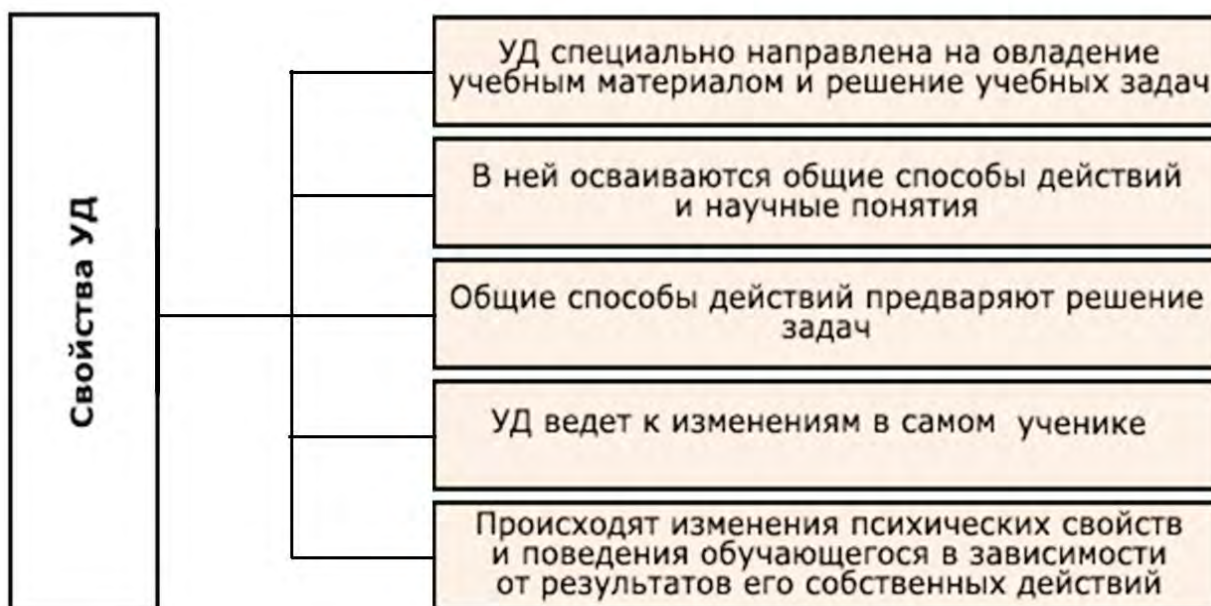


Рис. 7. Свойства учебной деятельности

Основной задачей школы является не только развития мышления у учащихся, но и воспитание определенного уровня мышления, способствующего в наибольшей мере ориентации личности в современных формах сознания. Такое требование выполняет теоретический уровень мышления. Однако он не обеспечивается должным образом при традиционном обучении, когда ребенок усваивает лишь отдельные способы решения конкретных задач и когда ему дается готовая сумма частных знаний. Поднятию мышления школьников на теоретический уровень способствует формирование учебной деятельности, такой, какой она понимается в концепции УД. Основное направление данной деятельности заключается в решении учебных задач. Она обладает своими специфическими потребностями и мотивами, определенной структурой, важнейшее место в которой принадлежит специальным учебным действиям и задачам.

### § 3.2. Структура учебной деятельности

Структура УД определена характером взаимодействия ее элементов. В педагогической психологии отсутствует единое мнение относительно ее основных структурных элементов.

Рассмотрим несколько точек зрения.

По мнению В. В. Репкина в структуру учебной деятельности входят:

- актуализация наличного теоретико-познавательного интереса;
- определение конечной учебной цели – мотивы;

- предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения;
- выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели;
- действия контроля;
- действия оценки;
- учебные задачи и действия, направленные на их разрешение;
- характер эмоциональной окрашенности УД;
- цель УД;
- средства (методы, способы) осуществления УД;
- результат УД (усвоение учебного материала и общих способов действия в изучаемой области действительности);
- характер процесса УД как содержание и последовательность осуществления входящих в ее состав действий.

В конце 50-х годов XX в. Д. Б. Эльконин выдвинул общую гипотезу о строении УД, о ее значении в психическом развитии ребенка. По его мнению, в структуру УД входят:

- учебная цель;
- учебные действия;
- действия контроля процесса усвоения;
- действия оценки степени усвоения.

В. В. Давыдов считал, что в структуру УД входят:

- учебные ситуации (или задачи);
- учебные действия;
- действия контроля и оценки.

Рассмотрим более подробно точку зрения В. В. Давыдова. Согласно этой точке зрения, понимание учеником учебных задач является важнейшим компонентом учебной деятельности.

Учебная задача имеет тесную взаимосвязь с содержательным (теоретическим) обобщением, она подводит ученика к овладению обобщенными отношениями в изучаемой сфере знаний, овладению новыми способами действий. Когда школьник принимает учебную задачу для себя и осуществляет самостоятельную постановку, в этот момент у него формируется мотивация к учебе и происходит превращение ребенка в субъект деятельности.

При осуществлении школьником учебных действий и правильной организации учения ученик выделяет для себя основные принципы,

ключевые идеи данной области знаний, овладевает способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно и т. д.

По мнению В. В. Давыдова, очень большое значение имеет выполнение самим учеником действия контроля и оценки, так как в ходе контроля отслеживается ход выполнений действий, сопоставляются полученные результаты с эталонами и при необходимости обеспечивается коррекция как ориентировочной, так и исполнительской части действия.

На основании общепсихологической теории деятельности можно выделить в структуре УД следующие компоненты:

- потребность;
- учебную задачу;
- мотивы учебной деятельности;
- учебные действия и операции.

**Потребность УД** заключается в стремлении учеников к усвоению знаний из конкретной предметной области (в таких знаниях отражена закономерность происхождения, становления и развития предметов соответствующей области; в отличие от теоретических знаний эмпирико-утилитарные знания фиксируют всего лишь определенные признаки уже ставших предметов).

**Учебная задача.** Ее специфика заключается в том, что при ее решении ученик посредством учебных действий открывает и овладевает общим способом и принципом решения целого класса однородных частных задач. Когда учитель ставит перед учениками учебную задачу, тем самым он вводит их в проблемную ситуацию, которая требует от них ориентации на содержательно общий способ ее решения при любых частных и конкретных условиях.

**Мотив учебной деятельности.** Данный компонент конкретизирует потребности учебной деятельности, когда общее стремление учеников направлено на усвоение теоретического материала и овладение определенными способами решения некоторого класса частных задач.

**Учебные действия.** С помощью этого компонента решаются учебные задачи, совершаются различные учебные операции. Для эффективного овладения учащимися способами выполнения учебных действий нужно сначала выполнить эти действия с помощью полной развернутости всех операций, которые входят в состав этих действий. При этом операции должны вначале выполняться либо мате-

риально с помощью каких-либо предметов, либо материализовано с помощью знаковых знаменателей и изображений. Лишь постепенно, по мере отработки тех или иных операций, процесс выполнения действий свертывается в единое действие.

**Учебные действия** являются четвертым компонентом структуры учебной деятельности. С их помощью ученики решают учебные задачи. А. Коссаковски и И. Ломпшер в структуре учебной деятельности выделяют следующие учебные действия:

- восприятие сообщений (слушание учителя или учеников, беседа учителя с учениками, чтение и усвоение текста учебника или другого источника информации);

- наблюдения, организуемые на уроках в школе или вне ее;

- сбор и подготовка материалов по предлагаемой учителем или учеником теме;

- предметно-практические действия;

- устное или письменное изложение усвоенного материала;

- языковое, предметно-практическое или любое другое воплощение ситуаций, раскрывающих содержание той или иной учебной задачи, проблемы;

- подготовка, проведение и оценка экспериментов, выдвижение и проверка гипотез;

- выполнение различных задач и упражнений;

- оценка качества действия, события, поведения.

В состав учебных действий входят:

- принятие учеником или самостоятельная постановка им учебной задачи;

- преобразование условий учебной задачи в целях обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета;

- моделирование выделенного отношения;

- преобразование модели этого отношения для изучения его свойств «в чистом» виде;

- построение системы частных задач, решаемых общим способом;

- контроль за выполнением предыдущих действий;

- оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Учебные операции, входящие в состав действия, соответствуют конкретным условиям решения отдельных предметных задач. Таковыми учебными действиями являются:

- действие выявления проблемы (учебной цели) из поставленной учебной задачи;
- действие выявления общего способа разрешения проблемы на основе анализа общих отношений в изучаемом учебном материале, т. е. общего способа решения задач данного вида;
- действие моделирования общих отношений учебного материала и общих способов разрешения учебных проблем;
- действие конкретизации и обогащения частными проявлениями общих отношений и общих способов действия;
- действие контроля за ходом и результатами учебной деятельности;
- действие оценки соответствия хода и результата деятельности учащихся поставленной перед ними учебной задаче.

### **§ 3.3. Психолого-педагогические особенности формирования учебной деятельности**

Анализ любого типа деятельности предполагает вычленение и описание взаимосвязи следующих структурных компонентов: потребностей, мотивов, задач, действий и операций. При этом психология установила определенные закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности (Давыдов В. В., 1986).

Во-первых, существует процесс возникновения, формирования и распада любого конкретного вида деятельности (например, учебной).

Во-вторых, ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот).

В-третьих, различные частные виды деятельности связаны друг с другом в едином потоке человеческого поведения (поэтому, например, подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязи с игрой и трудом, со спортом и общественно-организационными занятиями).

В-четвертых, каждый тип деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как сеть развернутых взаимоотношений между людьми, использующими различные материальные и материализованные средства организации своего общения и обмена опытом; лишь на этой основе формируются внутренние формы деятельности отдельного человека, свернутые в своей структуре и опирающиеся на образы и понятия.

Для формирования у учащихся учебной деятельности необходимо:

- чтобы они овладели указанными выше учебными действиями;
- чтобы их деятельность становилась деятельностью по решению учебных задач и при этом они осознавали, что они не просто выполняют задания учителя, не просто пишут, рисуют, считают, а именно решают очередную учебную задачу. «Самое главное при формировании учебной деятельности, – отмечал Д. Б. Эльконин, – это перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий, и наконец, необходимо так строить учебный процесс, организовать его, чтобы постепенно элементы самообучения, самодеятельности, саморазвития, самовоспитания стали занимать в этом процессе все большее и большее место. Для этого следует с первых дней занятий строить учебный процесс на принципе ролевого участия школьников в его организации и проведении. Это означает, что постепенно многие функции учителя должны передаваться ученическому самоуправлению»<sup>1</sup>. «Формирование учебной деятельности, – писал Д. Б. Эльконин, – есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя. Есть основание думать, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Дети, прежде всего, должны научиться контролировать друг друга и самих себя»<sup>2</sup>.

Действие, которое должно быть передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, – это оценка, т. е. «установление того, усвоено ли или еще не усвоено то или иное учебное действие.

**Становление УД** – это:

- совершенствование каждого компонента УД, их взаимосвязи и взаимопереходов;
- совершенствование мотивационного и операционального аспектов учения;
- превращение ученика в субъекта осуществляемой им УД;
- необходимость наличия развивающего и воспитывающего эффектов УД.

---

<sup>1</sup> Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2008. С. 205.

<sup>2</sup> Там же. С. 206.

**Формирование УД** есть управление взрослым (учителем, родителем, психологом) процессом становления УД школьника. Полноценное управление процессом учения всегда предполагает:

- отработку у школьника каждого компонента УД;
- взаимосвязь компонентов УД;
- постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя.

Становление и формирование УД проходят несколько этапов, каждому из которых соответствуют определенные ступени образования. При переходе от этапа к этапу видоизменяются ее основные характеристики:

- конкретное содержание;
- формы организации взаимодействия между ее участниками;
- особенности их общения;
- характер психологических новообразований.

Поэтому уровни зрелости УД в целом и ее отдельных компонентов есть важные качества характеристики эффективности труда учителя и школьника.

Развернутый процесс обучения сложным учебным действиям применяется и к обучению действиям по решению класса конкретных задач. Такой способ обучения действиям позволяет проводить контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. Вопрос о контроле и оценке учебной работы учащихся мы рассмотрим далее.

### **§ 3.4. Младший школьник, подросток, старшеклассник и курсант как субъекты учебной деятельности**

Вопрос преемственности в стратегиях и организации обучения на разных этапах является одной из важных проблем педагогической психологии. Поэтому проблеме готовности ребенка к обучению в школьной системе образования посвящено достаточно много психолого-педагогических исследований (В. С. Мухина, Е. Е. Кравцова, Н. И. Гуткина, К. Н. Поливанова и др.). Во всех отмечается комплексность феномена школьной зрелости. Под готовностью к школе понимают не отдельные знания и умения, но их определенную структуру, в которой должны присутствовать все основные элементы, хотя уровень их развития может быть разным. В качестве основ-

ных компонентов психической готовности к школе обычно рассматривают личностную, волевую и интеллектуальную готовность.

*Личностная* (или мотивационная) готовность к школе предполагает в первую очередь стремление ребенка к новой для него социальной позиции школьника, которая выражается в его отношении к школе, обучению, учителю и самому себе как к ученику. Внутренняя позиция школьника, по мнению Л. И. Божович<sup>1</sup>, является главным новообразованием кризиса 7 лет и представляет собой систему потребностей, связанных с учением как общественно значимой деятельностью. Кроме социальных мотивов, личностная готовность к школе представлена и познавательными интересами к содержанию обучения.

*Волевая готовность* связана с развитием произвольности и представлена способностью к подчинению правилам и требованиям взрослых, в первую очередь учителя. Поскольку школьное образование предполагает достаточную самостоятельность, важно, чтобы правило, заданное учителем, выступало в качестве внутреннего регулятора действий ребенка, позволяло руководствоваться им самостоятельно. Первоочередное значение в формировании воли имеет появление мотивов достижения целей: приучение детей не бояться трудностей, стремление решать их, не отказываться от намеченной цели при столкновении с препятствиями.

*Интеллектуальная* готовность выражает децентрацию мышления ребенка, овладение им средствами познавательной деятельности (сенсорными эталонами, наглядными моделями, интеллектуальными операциями). Ее важными компонентами выступают умственная активность и познавательные интересы. Интеллектуальная готовность к школе включает определенный уровень сформированности интеллектуальных умений.

### ***Младший школьник как субъект учебной деятельности***

В связи с поступлением ребенка в школу меняется его социальная ситуация развития, что в свою очередь трансформирует всю систему его взаимоотношений с окружающими. Учитель становится значимым взрослым в системе социально-нормативных взаимодействий.

---

<sup>1</sup> Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология : хрестоматия. М. : МГППУ, 2004.

Младший школьный возраст – период интенсивного интеллектуального развития, которое является ведущей линией формирования психики на этом возрастном этапе. Интеллект опосредует развитие остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, а мышление приобретает абстрактный, обобщенный характер.

Учитывая, что в этот период происходит активное развитие логического мышления, Давыдов и Эльконин писали, что обучение должно строиться на обобщении, научных понятиях, которые затем будут конкретизироваться в процессе учебных занятий и самостоятельной деятельности учащихся.

Обучение тем успешнее способствует развитию, чем более целенаправленно оно побуждает учащихся к анализу их впечатлений от воспринимаемых ими объектов, осознанию их отдельных свойств и своих действий с ними, выделению существенных признаков объектов, выработыванию способов их классификации, обобщению своих действий при решении различных задач и т. п.

Еще одним условием, определяющим успешность обучения в начальной школе, выступает уровень развития памяти. Обучение в младших классах школы предполагает обязательное прочное сохранение получаемой учебной информации. При этом важны не только объем, быстрота запоминания, но и его точность и продолжительность хранения информации. Наряду с непосредственной памятью, в обучении младшего школьника возрастает роль и опосредованной памяти. Используя определенные знаки (символы), ребенок лучше запоминает изучаемый материал. Опосредованное запоминание тесно связано с мышлением, которое помогает не просто механически запомнить, но и логически осмыслить учебную информацию.

На основе развития рефлексии в этом возрасте происходит дифференцирование самооценки, возрастает ее адекватность. Школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в самоидентификации младшего школьника.

Через школьную успеваемость реализуется и притязание на признание. Поэтому все другие успехи, влияющие на статус ребенка в собственных глазах и глазах других, не имеют такого значения, как школьная отметка.

Несмотря на возрастающее значение общения младшего школьника со сверстниками, развитие его самооценки по-прежнему во

многим зависит от оценок учителя. В этом возрасте самооценка конкретна, ситуативна и имеет тенденцию к переоценке достигнутых результатов под влиянием значимого взрослого – учителя.

Если школьник обнаруживает расхождение между тем, что от него требуют, и тем, что он в состоянии выполнить, то он чаще всего получает отрицательные оценки. Первоклассники, как правило, недостаточно знают, а главное – не принимают факт такого расхождения и переоценивают результаты своей учебной деятельности. Однако уже в 3–4-х классах многие слабоуспевающие дети имеют пониженную самооценку т. е. недооценивают свои возможности.

Существенных изменений в мотивации учебной деятельности на протяжении обучения в начальной школе не происходит. Вместе с тем, обнаруживаются различия между параллельными классами. Это свидетельствует о том, что возрастные отличия формирования мотивации перекрываются различиями, вызванными организацией и содержанием учебно-воспитательного процесса.

Отношение к учебной работе на протяжении начального обучения претерпевает некоторые изменения. В 1-м классе более 50 % детей относятся к учебе положительно, а в 3-м классе их количество сокращается до 40 %, и, наряду с неопределенным отношением, появляется и выраженное отрицательное.

Методы обучения в начальной школе также существенно влияют на отношение ребенка к учебе и на его успеваемость. Они должны предусматривать построение системы усложняющихся учебных задач, формирование необходимых для их решения мыслительных и речевых действий, превращение этих действий в операции, их обобщение и применение в новых ситуациях.

Среди практических выводов психолого-педагогических исследований можно обнаружить такие рекомендации учителю, как: не давать учащимся много частных заданий, поскольку это мешает переносить найденный принцип решения на аналогичные ситуации; критически рассматривать соответствие выделенного принципа решения конкретным условиям частной задачи; каждое упражнение анализировать вместе с учащимися с точки зрения планирования действий для его выполнения.

От того, насколько успешно ребенок учится в начальных классах, какие отношения складываются у него со сверстниками и учителем, во многом зависит его личное развитие и чувство психологического

комфорта, т. е. учебную успеваемость младшего школьника можно рассматривать как фактор его психического развития.

### *Подросток как субъект учебной деятельности*

Личность подростка, особенности и динамика его развития находятся в центре внимания большого числа исследований в области возрастной и педагогической психологии.

Подростковый возраст отличается и множеством положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера деятельности и т. д. Главное, что данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества.

Изучая процесс становления личности подростка, М. Кле выделял три основные задачи психического развития в этом возрасте:

- осознание временной протяженности собственного Я (включаяющей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее);
- осознание себя уникальной личности, отличающейся от окружающих, в том числе родителей;
- осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности.

Одним из переломных моментов психического развития является подростковый кризис, который протекает в 12–14 лет и является пиком переходного периода от детства к взрослости. К основным его проявлениям относят грубость, нарочитость поведения подростка, его стремление поступать вопреки требованиям взрослых, игнорирование советов и замечаний и противоречивость внутренних тенденций. Острота этого кризиса во многом определяется системой решений, в которую включен подросток.

Круг интересов в подростковом возрасте постепенно приобретает устойчивость. По мнению Б. С. Круглова, этот круг является психологической базой ценностных ориентации подростка. В это время происходит переключение внимания с частного и конкретного на общее и отвлеченное, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, политики, религии, морали, психологическим переживаниям других людей и к своим собственным.

Среди разнообразных нарушений в подростковом возрасте значительное место занимает нарушение учебной деятельности. Количе-

ство случаев психогенной школьной дезадаптации у подростков выше по сравнению с младшими школьниками. У 11–13-летних детей она, как правило, связана с нарушениями общения со значимыми людьми (обычно сверстниками). Переживания, возникающие в таком случае, могут частично компенсироваться позитивными эмоциями и чувством принятия в других сферах общения (с родителями, учителями).

При всей важности общения со сверстниками отношения подростка с взрослым не утрачивают своей актуальности и оказывают заметное влияние на становление его личности. Для него характерно амбивалентное отношение к взрослым. Они стремятся к эмансипации и одновременно зависят от мнения взрослых. Большинство исследователей подросткового возраста считают, что дети склонны принимать родительские ценности, нормы, взгляды в тех сферах, где эти ценности и нормы достаточно устойчивы и имеют долговременные последствия. Когда же речь идет об изменчивых моделях и нормах, непосредственно влияющих на повседневную жизнь, подростки скорее склонны ориентироваться на мнение сверстников.

Для педагогической психологии важны представления об особенностях познавательного развития подростка. В это время завершается становление высших, сознательных и произвольных форм познания. Интеллектуализация памяти, восприятия, внимания обусловлена не только их усиливающейся связью с мышлением, но и все более обобщенным и абстрактным характером опосредующих знаков. Например, для запоминания большого объема учебного материала подросток не столько заучивает его при помощи многократных повторений, сколько стремится вычленить опорные моменты и в большей степени опирается на логическое запоминание. Это свидетельствует о том, что сам процесс восприятия, сохранения и обобщения материала становится единым целым. При этом моментальные умозаключения присутствуют уже на этапе восприятия, помогая отсеивать ненужную информацию, не переводить ее в долговременную память. Восприятие становится в большей степени избирательным и целенаправленным, внимание – устойчивым, а обработка материала носит более комплексный и интегрированный характер.

Исследуя особенности мышления подростков, Ж. Пиаже установил, что в возрасте от 11 до 15 лет происходит последняя децентрация, появляется способность абстрагировать понятие от действи-

тельности, формулировать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль. Ж. Пиаже отмечал, что новые умственные качества подростки применяют в тех сферах, которые для них значимы и интересны, а в остальных могут обходиться прежними навыками. Это наблюдение подтверждает необходимость формирования позитивной учебной мотивации как важнейшего условия эффективности обучения.

Педагогической психологии необходимо знание того, как меняется в подростковом возрасте влияние оценки на отношение к учебной деятельности и ее продуктивность. Если младшие школьники рассматривают результат своего труда как объективное свидетельство личных достижений и основным критерием его служит израсходованное время, то 11–13-летние дети, наряду с фактором времени, выдвигают другие категории, характеризующие отношение к делу, с которым оно выполнялось (добросовестность, старательность, усидчивость и пр.). Старший подросток склонен оценивать свою деятельность по таким категориям, как степень трудности и проблемности решаемой задачи, самостоятельность и творчество, проявленные в процессе ее решения, выход за пределы заданных стандартов. Оставляя без внимания эти критерии, учитель, оценивая работу ученика, не разграничивает ролевое (в смысле выполнения роли учащегося) и личностное в поведении подростка и тем самым не использует оценку с целью формирования у него личностно-творческого начала учебного труда<sup>1</sup>.

Многие исследователи, занимающиеся психологией подросткового возраста, отмечают изменение временной перспективы, которое происходит на этом этапе онтогенеза, ее расширение в сторону отдаленного будущего. При этом начинает выстраиваться план жизненного пути, с которым связывается иерархия мотивов, формируемые качества личности. Одним из основных направлений жизненного планирования является выбор будущей профессии и переход на другую ступень образовательной системы – профессиональное образование.

---

<sup>1</sup> Курочкина И. А., Шахматова О. Н. Педагогическая конфликтология : учебное пособие. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013.

### ***Курсант как субъект учебной деятельности***

Важным психологическим моментом, определяющим успех профессионального образования, является «своеобразная готовность» (эмоциональная, мотивационная) к приобретению той или иной профессии. Выбор ее, осуществляемый человеком в результате анализа имеющихся потребностей и внутренних ресурсов и путем соотнесения их с требованиями профессии, является основой его самоутверждения в обществе, одним из главных жизненных решений. В психологическом плане выбор деятельности представлен двумя аспектами: с одной стороны, субъектом (тем, кто выбирает), с другой – объектом (тем, что выбирают).

В психологической литературе существуют разнообразные подходы к определению психологических факторов принятия решения о выборе профессии.

Е. А. Климов выделяет восемь основных определяющих факторов:

- 1) позиция старших, семьи;
- 2) позиция сверстников;
- 3) позиция школьного педагогического коллектива;
- 4) личные профессиональные и жизненные планы;
- 5) способности и их проявления;
- 6) притязание на общественное признание;
- 7) информированность о той или иной профессиональной деятельности;
- 8) склонности.

В общем виде факторы могут быть представлены двумя группами – субъективные и объективные. К субъективным относят: познавательный интерес, интерес к профессии, склонности, способности (как психологические механизмы, необходимые для определенного вида деятельности); темперамент; характер. В этой группе способности занимают особое место, так как для успешности реализации в ряде профессий требуется высокий уровень общих или специальных способностей (интеллектуальных, музыкальных, двигательных и др.).

Группа объективных факторов включает: уровень подготовки успеваемости (состояние здоровья, информированность о мире профессий) и др. Выделяют также социальные характеристики, оказывающие влияние на профессиональный выбор: социальное окружение, образовательный уровень родителей, семейные традиции и т. п.

В качестве примера психологических теорий профессионального самоопределения рассмотрим типологическую теорию профессионального выбора Дж. Холланда. Основное положение этой теории заключается в том, что профессиональный выбор обуславливается сформировавшимся типом личности. Определяя личностный тип как продукт взаимодействия культурных и личностных факторов, социального окружения и наследственности, Дж. Холланд выделил шесть типов личности и описал направления профессионального выбора каждого (табл. 1).

Составление психологического портрета курсанта как субъекта учебной деятельности в общем виде строится на основе анализа по меньшей мере двух групп особенностей, характерных для людей, обучающихся в образовательных организациях высшего образования, – возрастных и социально-ролевых<sup>1</sup>. Рассмотрим эти особенности подробнее.

*Таблица 1*

### **Соответствие типов личности и профессиональных предпочтений**

<b>Тип личности</b>	<b>Психологическая характеристика</b>	<b>Профессиональные предпочтения</b>
1	2	3
Реалистический	Честный, открытый, мужественный, материалист, настойчивый, практичный, бережливый. Основные жизненные ценности: конкретные вещи, деньги, сила, статус	Предпочитает четкие, приказные по характеру работы, связанные с систематической манипуляцией, требующие моторных навыков, ловкости, конкретности. Избегает видов деятельности, предусматривающей социальные контакты. Наиболее часто встречающиеся типы профессий: сельское хозяйство (агроном, животновод, садовод), механика, техника, электротехника, мануальные работы
Исследовательский (интеллектуальный)	Аналитик, осторожный, критичный, интеллектуальный, интроверт, методичный, точный, рациональный, непритязательный, независимый, любопытный. Основные жизненные ценности: наука	Предпочитает исследовательские профессии и ситуации, связанные с систематическим наблюдением, творческими исследованиями биологических, физических, культурных феноменов для контроля и понимания этих феноменов. Избегает предпринимательских видов деятельности

<sup>1</sup> Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 2000. С. 408–411.

1	2	3
Социальный	Лидер, общительный, дружелюбный, понимающий, убеждающий, ответственный. Основные ценности: социальные и этические	Предпочитает деятельность, связанную с воздействием на других людей (информировать, учить, просвещать, развивать, лечить). Ориентирован на другого человека и на процесс общения. Решая проблемы, опирается, главным образом, на эмоции и чувства. Области выбираемых профессий: педагогика, практическая психология, социальное обеспечение
Артистический	Эмоциональный, с богатым воображением, импульсивный, непрактичный, оригинальный, гибкий, независимый в принятии решений, выраженные вербальные способности. Основные ценности: эстетические качества	Предпочитает свободные, несистематизированные творческие виды деятельности – музицирование, живопись, литературное творчество. Избегает систематизированных точных видов деятельности, бизнеса, клерковских занятий. Предпочитаемые профессиональные области: искусство, живопись, музыка, драматургия
Предпринимательский	Склонный к риску, энергичный, властный, амбициозный, общительный, импульсивный, оптимистичный, гедонистический. Основные ценности: политические и экономические достижения	Предпочитает виды деятельности, которые позволяют манипулировать другими людьми, связанные с руководством, статусом и властью. Избегает монотонной умственной работы и ручного труда. В профессиональном выборе – все виды предпринимательства
Конвенциональный	Конформный, добросовестный, сдержанный, практичный, аккуратный, послушный, негибкий, умелый. Основные ценности: экономические достижения	Предпочитает четко структурированные виды деятельности, с предписаниями и инструкциями. Не стремится к лидерству, избегает творческих заданий. Выбираемые профессиональные области: бухгалтерия, экономика, статистика, банковская служба, программирование

### ***Возрастные особенности курсанта***

Как правило, обучение в образовательных организациях высшего образования системы МВД России приходится на период юности. В возрастной психологии он определяется границами 18–22 года. Ограничимся здесь рассмотрением возраста только в этих рамках.

Особый интерес для педагогической психологии представляют возрастные особенности принятия решений о карьере в юношеском возрасте. Прежде всего, это связано с необходимостью прояснения для самого себя собственной цели. Экспериментально доказано, что общие, наполненные нравственным содержанием цели вызывают мобилизацию сил на долгое время. Конкретные цели таким свой-

ством не обладают, после их достижения быстро наступает спад активности, сопровождаемый депрессией и скукой.

Характеризуя юношеский возраст с точки зрения возможностей обучения, необходимо отметить следующие особенности психологических и психофизических свойств:

– наличие наименьшей величины латентного периода реакции на простые, комбинированные и словесные сигналы;

– оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов;

наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков;

– наивысшая (по сравнению с другими возрастами) скорость оперативной памяти и переключения внимания, навыки решения вербально логических задач и т. д.

Полученные Б. Г. Ананьевым и его учениками данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст – это период сложнейшего структурирования интеллекта. В первую очередь, это касается функций понимания, осмысления, запоминания и учебного материала<sup>1</sup>.

Таким образом, юношеский возраст связан с достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического и социального развития.

Первая половина юношеского возраста (18–20 лет) – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения набором социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С периодом юношества связано начало «экономической» активности, под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Укрепляются качества, появившиеся на предыдущем (подростковом) этапе: целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой. Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии (Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский и др.), отмечая сложность

---

<sup>1</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2016.

юношеского возраста, обращают внимание на то, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения на этом этапе онтогенеза развита не в полной мере. 18–19-летние юноши и девушки нередко идут на немотивированный риск, не умеют предвидеть последствия своих поступков, в основе которых не всегда могут быть достойные мотивы.

### *Социально-ролевые характеристики курсанта*

Юность – пора самоанализа и самооценок. Самооценка формируется путем сравнения Я–идеального с Я–реальным. Но Я–идеальное еще не выверено и может быть случайным, а Я–реальное еще всесторонне не оценено самой личностью. Развитие личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе, чувство непонятности и, как следствие, замкнутость или внешнюю агрессивность – развязность. Факт поступления в образовательные организации высшего образования системы МВД России укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на интересную наполненную жизнь.

Одним из факторов, влияющих на принятие новой социальной роли – роли курсанта, является выбор будущей профессии и конкретного учебного заведения. Профессиональный выбор во многом зависит от уровня представлений абитуриентов о профессии. Такие представления включают знания тех требований, которые предъявляет будущая деятельность, их дифференциацию (обычно выделяют три уровня знаний: абсолютно необходимые, относительно необходимые (желательные) и знания об условиях профессиональной деятельности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления курсанта о профессии полицейского непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше курсант знает о профессии, тем индифферентнее он относится к учебе. Недостаточная информированность о выбранной деятельности приводит к состоянию неопределенности и потребности самостоятельно наполнять неизвестную область будущего своими фантазиями и проекциями о ее содержании и формах. При столкновении такой воображаемой модели с ее реальным образом возникают разочарование, апатия, снижение познавательного интереса и т. д.

Обычно на 1-м курсе наблюдаются сдвиги в настроении курсантов при оценке режима в образовательных организациях высшего образования системы МВД России, системы преподавания, отдель-

ных преподавателей от восторженного до скептического. На 2-м и 3-м курсах у многих возникает сомнение в правильности выбора профессии, специальности, вуза. И хотя к концу 3-го курса курсанты, как правило, окончательно самоопределяются, часть из них принимает решение доучиться в вузе, но избежать в будущем работы по специальности. По данным В. Т. Лисовского, менее  $\frac{2}{3}$  старшекурсников считают, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. По данным других исследований (А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова), более  $\frac{1}{3}$  курсантов не уверены в правильности своего выбора или отрицательно относятся к своей будущей профессии.

С одной стороны, факт обучения в образовательных организациях высшего образования системы МВД России предъявляет к обучающимся требования ролевого соответствия и вынуждает их следовать определенным социальным нормам, строить свое поведение с учетом ожиданий возросшей самостоятельности, ответственности, добросовестности, т. е. взрослости. Осознание себя курсантом, социально-ролевая идентичность оказывают влияние на личность обучающегося, отличают его от сверстников, не относящихся к социальной категории студенчества (например, работающих или проходящих службу в армии). С другой стороны, личностные изменения, возникающие в связи с новой социальной ролью, обусловлены еще и особенностями протекания самой учебной деятельности в образовательных организациях высшего образования системы МВД России. Эта деятельность, основная цель которой – профессиональная подготовка, также существенно влияет на мировоззрение, мотивационно-ценностную сферу, познавательные процессы, направленность, характер общения и другие личностные особенности курсантов.

## Г л а в а 4. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

### § 4.1. Методы воспитания: понятие и классификация

Воспитание является центральной категорией научного осмысления профессиональной педагогической деятельности. Категория воспитания выступает как одна из основных в педагогике и педагогической психологии.

От трактовки данного понятия зависят последующие анализ и понимание сути завуалированного за данным термином явления. Истоки значения термина «воспитание» – это вскармливание, питание ребенка, который не приспособлен к жизни и совершенно беспомощен при рождении. В таком значении слова процесс воспитания свойственен и животным – молоком кормят своих детенышей и млекопитающие.

На сегодняшний день термин «воспитание» далеко ушел от своей исходной сути. Тем не менее, очевиден тот факт, что опора на исходный смысл сохранилась до сих пор. Питание в прямом значении обеспечивает рост и функционирование организма. В фигуральном смысле питание способствует развитию маленького ребенка, его вхождению в культуру и усвоению норм, выработанных культурой.

В науке сформировались различные подходы к рассмотрению категории воспитания. Многие исследователи при рассмотрении данного понятия выделяют следующие аспекты:

– воспитание (в широком социальном смысле) включает воздействие общества на личность (т. е. воспитание тождественно социализации), его рассматривают как социальное, целенаправленное создание определенных условий способствующих развитию человека;

– воспитание (в узком смысле) рассматривается как целенаправленная деятельность, способствующая формированию у ребенка системы личностных качеств, определенных взглядов и убеждений.

Методы воспитания представляют собой конкретные пути воздействия на сознание, чувства и поведение учеников и направлены на решение педагогических задач в совместной деятельности с педагогом. Необходимо отграничивать методы воспитания от средств воспитания, которые имеют с ними тесную взаимосвязь.

В качестве средств воспитания выступают, прежде всего, предметы духовной и материальной культуры, использующиеся для решения педагогических задач. Реализация метода воспитания происходит через деятельность педагога. Средства (книги, кинофильмы и пр.) в свою очередь могут влиять и без участия педагога.

Существует множество методов воспитания. По скромным подсчетам основных общепринятых методов более 500. При использовании отдельных методов необходимо использовать всю систему, так как отдельные методы применять на практике очень сложно.

До сих пор наиболее распространенным классификатором методов является тот, который разграничивает их по источникам передачи содержания. Данные методы бывают словесными, практическими и наглядными (табл. 2). Эта классификация является простой и доступной и широко применяется на практике.

Таблица 2

### Классификация методов по источникам передачи содержания

Группы методов	Виды методов	Источники передачи содержания
I группа	Словесные методы	Рассказ, беседа, инструктаж и др.
II группа	Практические методы	Упражнения, тренировка, самоуправление и др.
III группа	Наглядные методы	Иллюстрирование, показ, предъявление материала и др.

На основе структуры личности методы воспитания личности можно классифицировать следующим образом:

- методы формирования сознания;
- методы формирования поведения;
- методы формирования чувств и отношений.

Данная классификация также имеет широкое распространение.

Основным предназначением методов формирования сознания учеников является передача информации от педагога к ученику и обратно. Сознание представляет собой основу мировоззрения, поведения и взаимоотношений. Центральное место в данной группе методов отводится убеждению.

*Метод убеждения* в воспитательном процессе – это способ воздействия на сознание ребенка с целью разъяснения фактов и явлений личной или общественной жизни, формирования определенных взглядов. Процесс самовыражения и самоутверждения личности школьника происходит в условиях нечетко им осознаваемых и сформулированных представлений, принципов и понятий. В школьном возрасте ребенок не обладает твердыми и глубокими знаниями, а следовательно, он не всегда способен анализировать происходящие события и допускает ошибки в своих суждениях.

Методы организации деятельности и формирования поведения являются практическими методами. Человек – это субъект деятель-

ности, в том числе познавательной, следовательно, в процессе образования он не только созерцатель, но и деятель. Эта группа методов включает: приучение, упражнение, педагогическое требование, воспитательные ситуации, поручение и др. Все эти методы педагоги используют непосредственно для формирования поведения и учебной деятельности ребенка. Кроме того, они косвенно влияют на сознание школьника. Рассмотрим более подробно метод *упражнений*. Основное его предназначение заключается в управлении деятельностью учеников с помощью различных повторяющихся дел, где каждый выполняет определенные задания. Этот метод организует деятельность воспитанников, стимулируя при этом ее позитивные мотивы. Данный метод оказывает положительное воздействие на сознание и поведение личности. В воспитании реализация метода упражнений осуществляется через поручения. Выполняя поручения, школьники создают и расширяют опытную базу в разных видах деятельности.

Методы формирования чувств и отношений стимулируют познание и деятельность. Их использование, как правило, проходит в единстве формирования сознания и деятельности. Стимулировать означает побуждать, оказывать помощь в наполнении смыслом, улучшать качество познавательной деятельности, создавая при этом для нее благоприятные и нравственные условия. К стимулирующим методам можно отнести поощрение, наказание, создание ситуаций успеха, оценка и самооценка.

Разнообразие приемов педагогического влияния сводится к двум основным методам – требование и оценка. Задача педагога в первом случае заключается в том, чтобы те требования, которые предъявляются к ребенку, стали его собственными. Педагогические требования условно подразделяются на побуждающие к действию (просьба, приказ, задание) и запрещающие (наказание, указание, приказ). Оценки бывают положительные (поощрение) и отрицательные (порицание).

Предъявление излишних категорических требований приводит к подавлению личности и угнетению ее инициативы. Подавление личности происходит также из-за негативных оценок, особенно если они дают характеристику не отдельным поступкам, а личности в целом. Стимулирование личности происходит благодаря положительным оценкам. Однако при постоянной похвале у ребенка формируется завышенная самооценка.

Различают индивидуальные и коллективные требования и оценки, их эффективность в большей степени зависит от их источника. Авторитетный педагог обладает максимальной силой влияния, так как просьбы почитаемого учителя дети выполняют быстрее и эффективнее, чем просьбы малоавторитетного педагога. Благодаря методам оценки производится стимуляция деятельности, оценка поступков, оказывается помощь воспитанникам в саморегуляции их поведения.

Влияние в воспитании представляет собой целенаправленную деятельность педагога при условии единого социального взаимодействия, которая приводит к изменению индивидуальных аспектов воспитанника, его поведения и сознания.

В науке выделяют четыре основных способа влияния:

- убеждение;
- внушение;
- заражение;
- подражание.

Все вышеуказанные способы имеют тесное переплетение практически в каждом акте человеческого взаимодействия.

*Убеждение* представляет собой систему доводов, обосновываемых выдвигающимися пожеланиями, предложениями и т. п. Обычно убеждение приводит к определенной трансформации взглядов ребенка, мотивируя основы его поведения. Заключение делается самостоятельно и вслед за убеждающим, но оно не формируется в готовом виде. В качестве его основы выступают какие-либо сведения или идеи на основе их оценки и анализа. Если человек имеет низкую самооценку или его социально-психологическая адаптация находится на низком уровне, то он более убеждаем. Если человек настроен враждебно или стремится к доминированию над окружающими, то его убедить сложнее всего.

*Внушение* (суггестия), как и убеждение, снимает определенные фильтры и барьеры, стоящие на пути к новым сведениям, способствующим обереганию человека от совершения ошибок. Внушающий вызывает у оппонента те представления, которые могли бы быть сформированы у него самостоятельно. Внушение обусловлено эмоционально-волевой сферой, в его основе лежит доверие к оппоненту.

Возникновение феномена *заражения* происходит, как правило, в такой группе людей, в которой руководство поведением возложено на эмоции, основу составляют сведения, которые приняты без пред-

варительного анализа либо возникшие вследствие повторения другими людьми. Отличительной особенностью заражения является то, что каждый член группы переживает одни и те же эмоции. Заражению присущ спонтанный характер, оно предполагает использование не только речи, но и невербальных средств (жест, музыка, знак и т. п.).

*Подражание* представляет собой следование в соответствии с примером или образцом, проявляющимся при повторении одним человеком каких-либо поступков или при копировании определенных черт характера другого человека.

Разделяют произвольное и произвольное подражание. На определенных возрастных этапах подражание играет важную роль в жизни человека. В качестве примера можно рассмотреть, когда ребенок в возрасте от 1 до 3 лет просто копирует поведение взрослых; на стадии дошкольного возраста подражание поступкам взрослых включается в сложную внутреннюю переработку полученных образов. Младший школьник в основном только копирует и перенимает личностные качества взрослых. На стадии подросткового возраста подражание взрослым плавно вытесняется взаимоподражанием. Юность характеризуется выбором объекта подражания, где основная роль отведена ценностным ориентациям человека. Подражанию на этой стадии отведена вспомогательная функция, так как усвоение норм и ценностей у старшеклассников происходит, как правило, при сознательном анализе значимых для них людей. Можно с уверенностью сказать, что с возрастом роль подражания идет на снижение, происходит замена содержательного компонента в подражании. В дошкольном детстве ребенок смотрит на поведение взрослых и учится правильно ориентироваться и действовать в предметном мире. В школе для ребенка родители и учитель выступают как носители социального образца поведения, т. е. происходит перенимание не привычек значимого и уважаемого человека, а его отношения к окружающим объектам, предметам или явлениям.

Современная педагогическая психология рассматривает направленное и ненаправленное влияние. Убеждение, как правило, является направленным влиянием, а эффекты подражания – результатом ненаправленного влияния. Направленное влияние располагает прямым и косвенным влиянием. Прямое влияние это, например, когда педагог предъявляет ребенку свою позицию и определенные требования.

Косвенное влияние направлено не на объект влияния, а на окружающую его обстановку. В качестве такой обстановки выступают окружающий социум и сама педагогическая ситуация, возникшая в ходе взаимодействия ученика с учителем. При косвенном влиянии сущность педагогической позиции и цели педагога скрыты от ученика. Воспитывающие ситуации, в которых выявляются ценностные ориентации ребенка, его психологическая устойчивость и нравственные основы, служат примером косвенного влияния.

В воспитывающих ситуациях ребенок имеет свободу выбора в поисках определенного решения из различных вариантов действий. В процессе поиска варианта решения происходит осознание оснований своего выбора, он соотносит его с общепринятыми социальными ценностями и изменяет свое поведение. Одной из задач педагога является создание *проблемных ситуаций*, что позволит ученику проявить себя в ситуациях внутриличностного конфликта, а также сформировать алгоритм коррекции с целью совершения правильного выбора.

В психолого-педагогической практике различают функционально-ролевое и индивидуально-специфическое влияние. В первом случае влияние педагога связано с заданными ролями и способами возможного поведения. Во втором случае влияние педагога заключается в передаче ученикам еще не освоенных ими эталонов личностной активности, в которых проявляются индивидуальные личностные характеристики (коммуникабельность, доброта и пр.). По своей сути эти обе формы влияния имеют неразрывную взаимосвязь. Однако в определенных ситуациях, когда педагог не обладает яркими личностными характеристиками и не компетентен в обеспечении необходимого уровня индивидуально-специфического влияния, происходит разрыв этой взаимосвязи. На учеников он тогда влияет только с позиций своей официальной роли, которая позволяет компенсировать невозможность индивидуально-специфического влияния с помощью усиленного применения *авторитарных методов*.

*Формы воспитания* представляют собой определенные способы организации воспитательного процесса, направленные на целесообразную организацию коллективной и индивидуальной деятельности учеников.

В педагогической психологии используются термины «воспитательное мероприятие» и «организационные формы воспитания». Под

мероприятием понимаются организованные и слаженные действия членов коллектива, которые направлены на достижение определенных воспитательных целей. На сегодняшний день в педагогической литературе отсутствует единый подход к классификации форм воспитательной работы. Наиболее распространенная классификация организационных форм воспитания основывается на уровне организованности учеников: массовая форма (участвует весь учебный коллектив), кружково-групповая и индивидуальная. Необходимо отметить подход, направленный на определение форм воспитательной работы, имеющих взаимосвязь с направлениями воспитательной деятельности.

При решении задач, направленных на нравственное воспитание, применяют следующие формы: диспут, круглый стол, беседа на этические темы, телемост, акция милосердия и т. п. Для конкретного учебного коллектива необходимо подбирать наиболее оптимальные формы, так как, чем многогранней и богаче они будут, тем эффективнее будет процесс воспитания. Педагогическая целесообразность лежит в основе выбора форм воспитательной деятельности. Когда поднимается вопрос о специально организованной воспитательной деятельности, то, как правило, эта деятельность ассоциируется с определенным воздействием и влиянием на ребенка.

В педагогической литературе воспитание определено как специально организованное психолого-педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее по запросу общества социальных качеств и свойств.

Внешнее воспитательное воздействие само по себе не всегда приводит к желаемому результату: оно может вызвать у ребенка как позитивную, так и негативную реакцию или же быть нейтральной. Если воспитательное воздействие вызывает у ребенка внутриличностную положительную реакцию и возбуждает активность в саморазвитии, его можно назвать эффективным развивающим и формирующим вниманием.

В ходе процесса воспитания одной из задач педагога является побуждение ребенка к самовоспитанию. Ребенок активен с самого рождения, при рождении у нас способность к развитию заложена природой. Новорожденный не сосуд, куда сливается опыт предшествующих поколений, он сам способен приобрести данный опыт и творить что-то новое. В связи с этим самообразование, самовоспитание, са-

мообучение, самосовершенствование являются основными душевными факторами человеческого развития.

*Самовоспитание* представляет собой процесс усвоения социального и культурно-исторического опыта, накопленного человечеством посредством внутренних душевных факторов, влияющих на обеспечение развития.

Иными словами, самовоспитание – это деятельность человека, продуктом которой является изменение личностных качеств и свойств с сознательно поставленными целями и сложившимися идеалами. В процессе самовоспитания предполагается определенный уровень развития личности, ее способности к анализу при сопоставлении своих воззрений с поведением других людей, ее самосознание. Зрелость человека характеризуется адекватностью самооценки, анализом своих потенциальных возможностей, умением видеть свои недостатки. Все это является качественной предпосылкой в организации процесса самовоспитания.

Воспитание невозможно без самовоспитания. Эти две педагогические категории необходимо рассматривать как две стороны одного и того же процесса. При осуществлении самовоспитания происходит самообразование человека.

*Самообразование* представляет собой систему внутренней самоорганизации, направленной не на усвоение опыта предшествующих поколений, а на собственное развитие.

*Самообучение* – это процесс, заключающийся в непосредственном получении опыта поколений посредством собственных стремлений с помощью выбранных средств.

Педагогическая наука при раскрытии понятий «самовоспитание», «самообучение», «самообразование» описывает внутренний духовный мир человека, его способность к самостоятельному развитию. Философы, психологи и педагоги утверждают, что именно в человеческой душе заложены движущие силы развития.

По мнению А. К. Марковой, существует высокий и низкий уровни самовоспитания, самообучения и саморазвития.

*Высокий уровень* обусловлен инициативой без внешних стимулов и толчков, самостоятельной постановкой целей, построением программы и различных вариантов действий (самопрогноз, целеполагание, цельность и внутренняя устойчивость). На данном уровне необ-

ходимо построение новых смыслов в трудных условиях, ежедневная рефлексия своих поступков, владение приемами саморегуляции.

*Низкий уровень* характеризуется отсутствием потребностей и способностей самостоятельно что-либо делать для своего развития. На данном уровне у личности отсутствуют смысл и стержень существования, интерес к самоанализу. На данном уровне у человека формируется напряженность и развиваются личностные комплексы, негативно влияющие на учебную деятельность.

В самовоспитании используются такие приемы, как:

– самообязательство (добровольная постановка осознанных целей и задач к самому себе, четкое решение сформировать у себя определенные качества);

– самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенный промежуток времени путь);

– рефлексия своей деятельности и поведения (выявление причины успеха и неудачи);

– самоконтроль (систематическая фиксация своего поведения и внутреннего состояния с целью предотвращения негативных последствий).

Основные методы самовоспитания приведены на рис. 8.

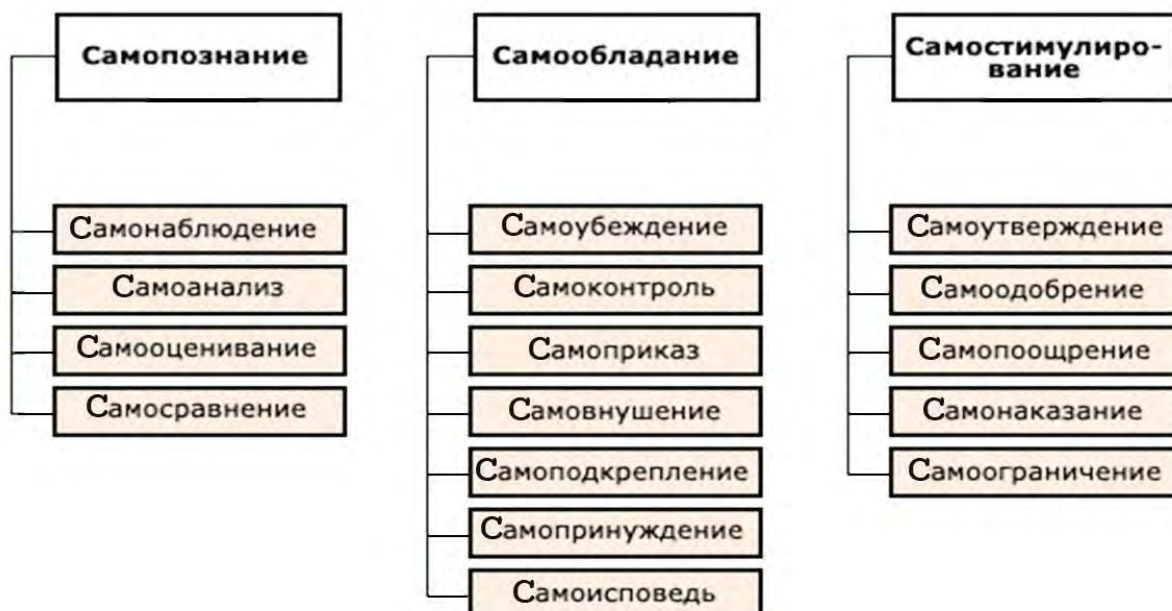


Рис. 8. Методы самовоспитания

## § 4.2. Принципы и закономерности воспитания

Принцип представляет собой общее руководящее положение, требующее последовательных действий в различных обстоятельствах и условиях. В педагогической психологии выделяют следующие основные принципы воспитания:

1) ориентации на ценностные отношения, т. е. постоянное профессиональное внимание педагога на формирующееся отношение ребенка к общественным ценностям (человек, природа, труд, общество, познание) и ценностным основам жизни – добро, истина, красота. Реализация возможна при условии философской и психологической подготовки педагога;

2) субъектности, основная характеристика которого заключается в максимальном содействии педагога в развитии способности осознания ребенком своего «Я» и связи с другими людьми, осмыслении своих действий, формировании умения предвидеть последствия своих поступков для других людей и своей судьбы, осмысления выбора жизненных решений. В принципе субъектности исключен жесткий приказ в адрес ребенка, он предполагает совместное принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил свои действия и их последствия;

3) автономности неповторимости личностных качеств каждого ребенка, который постулирует принятие ребенка как данность, признание за ним права на существование таковым, какой он есть, уважение к его биографии, признание ценности его личности, формирование уважения к каждому ребенку несмотря на его заслуги или неудачи.

Альянс этих трех принципов воспитания придает гармонию и сочетание философских, этических, диалогических характеристик. Существование их одна без другой невозможно, равным счетом, как и реализация одного из указанных принципов воспитания в отрыве от других невозможна.

### *Закономерности воспитания*

Педагогические закономерности воспитания представляют собой адекватное отражение объективной реальности процесса воспитания, обладающего устойчивыми свойствами в любых конкретных обстоятельствах.

П. И. Пидкасистый выделял следующие закономерности воспитания:

а) воспитание ребенка как особенность формирования в его структуре личности социально-психологических новообразований возможно только путем активного участия самого ребенка. Его усилия должны соответствовать его возможностям, а любая воспитательная задача решается посредством активных действий: физическое развитие с помощью физических упражнений, нравственное – с помощью постоянной ориентации на самочувствие оппонента, интеллектуальное – через мыслительную активность и решение умственных задач;

б) содержание деятельности ребенка в процессе его воспитания определено на каждом этапе развития его актуальными потребностями. При опережении актуальных потребностей ребенка, у педагога есть риск встретить сопротивление и пассивность со стороны воспитанников. Если не учитывать половозрастные особенности и их влияние на потребности ребенка, воспитательный процесс нарушается;

в) соблюдение пропорциональности соотношения усилий педагога и ребенка в совместной деятельности: на начальном этапе доля вносимых усилий педагога превышает усилия ребенка, затем их активность находится в среднем балансе, в итоге ребенок все делает самостоятельно, а педагог всего лишь контролирует его действия. Совместно разделенная деятельность помогает ребенку ощущать себя ее субъектом, а это актуально для развития творческого потенциала. Компетентный педагог должен чувствовать границы своего участия в деятельности ребенка. Он должен уметь вовремя отойти в сторону и признать полное право воспитанника на свободу творчества и выбора;

г) если ребенок чувствует любовь и защищенность, это способствует вольному выражению своих чувств и благоприятному развитию личностных качеств. В связи с этим в воспитательный процесс необходимо включать демонстрацию любви в адрес ребенка, умение понять его состояние, защитить от негативного влияния и пр.;

д) необходимо сопровождать воспитательный процесс ситуациями успеха, которые должен пережить каждый ребенок, чтобы сформировать состояние победителя<sup>1</sup>.

Ситуация успеха – это субъективное переживание достижений, заключающееся во внутренней удовлетворенности ребенка непо-

---

<sup>1</sup> Педагогика : учебник / под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2014.

средственным участием в деятельности, своими действиями и достигнутыми результатами.

Перечислим условия, способствующие созданию ситуации успеха:

– позитивное подкрепление – самое главное условие для создания ситуации успеха;

– скрытый характер воспитания, так как ребенок не должен чувствовать себя в роли объекта педагогических нравоучений;

– скрытая позиция педагога, которая обеспечена совместной деятельностью, проявлением интереса учителя к внутреннему миру ученика, предоставление ребенку личной свободы, проявление уважительного и демократичного стиля общения;

– целостность личности, которая предписывает педагогу целостность воспитательного влияния.

### ***Принцип природосообразности***

Понимание воспитания как создания условий для развития человека обуславливает принципы природосообразности и культуросообразности. Из подхода к воспитанию как к целенаправленному развитию личности вытекает принцип центрации воспитания на развитии личности. Связь воспитания с другими факторами развития человека отражается в принципе дополнительности.

Идея зародилась в античном обществе (Демокрит, Платон, Аристотель). Наиболее глубоко она была обоснована и разработана Я. А. Коменским (Коменский Я. А., 1982). Принцип природосообразности занимал значительное место в педагогических системах Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервега. При различных трактовках самого понятия природы их объединял подход к человеку как к ее части и утверждение необходимости его воспитания в соответствии с объективными закономерностями развития человека в окружающем мире.

Я. А. Коменский считал, что порядок школы надо заимствовать от природы и исходить из наблюдений над природными процессами. Согласно Руссо, в воспитании надо следовать природе ребенка, его возрастным особенностям, создавать условия для естественного развития его врожденных свойств и способностей.

Песталоцци, понимая природосообразность, как и Руссо, подчеркивал, что усилия, свершаемые природой для развития человеческих сил, без помощи человека медленно освобождают людей от «чувственно-животных свойств». Ф. А. Дистервег (1956) считал необхо-

димым учитывать процесс естественного развития человека на каждом возрастном этапе.

Принцип природосообразности в европейской педагогике XVIII–XIX вв. послужил основой различных теорий воспитания, получивших общее название педагогического натурализма, в том числе теории *свободного воспитания*. Принцип природосообразности лежал и в основе *педологии*, некоторые идеи которой сохранились в теориях *возрастного подхода и индивидуального подхода*. Развитие наук о природе и человеке в XX в. существенно обогатило содержание принципа природосообразности воспитания. Особую роль сыграло учение о *ноосфере* В. И. Вернадского.

Современная трактовка принципа природосообразности исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации образования, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У человека необходимо культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

Развитие человека и его потребностей необходимо выводить за пределы «Я» и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества, ощутить чувство своей сопричастности природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие.

### ***Принцип культуросообразности воспитания***

Идея впервые появилась в трудах Дж. Локка (1690), который выступил против теории врожденных идей и утверждал, что душа ребенка – это *tabularasa* («чистая доска»). Он объяснял происхождение знания из человеческого опыта, различия в котором определяются воспитанием и условиями жизни. К. А. Гельвеций, основываясь на идеях Локка, утверждал, что человек формируется только под влиянием среды и воспитания. Локк и Гельвеций уделяли внимание социокультурному фактору в воспитании. И. Г. Песталоцци (1781) сформулировал принципы народной школы, готовящей детей к жизни в конкретной социокультурной среде.

Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т. е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, являющейся родиной ребенка. Этот принцип отразил тенденцию формирования национальных государств и национальных культур и получил широкое признание в педагогике XIX–XX вв. Русские педагоги также развивали эту идею. К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой писали о народности воспитания. П. Ф. Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры, которую трактовал как совокупность религии, быта и нравственности народа. С. И. Гессен понимал принцип культуросообразности, с одной стороны, как единство школы с обществом и нацией в целом, а с другой – обосновывал необходимость создания специфической «областной педагогики» (применял это обозначение вслед за французским педагогом и Ж. Орузом).

В СССР принцип культуросообразности иногда трактовался как противоречащий установкам классовости и интернационализма, декларативным утверждениям о развитии культуры каждого народа как национальной по форме и социалистической по содержанию. Вместе с тем, полного отказа от принципа культуросообразности в советской педагогике не произошло. Этот принцип разрабатывали С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и др.

Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.).

Цели, содержание, методы воспитания культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

### ***Принцип центрации воспитания на развитии личности***

Принцип центрации воспитания на развитии личности основывается на зародившейся в античном обществе и получившей свое воплощение в трудах многих мыслителей идее о том, что задачей воспитания является развитие человека. В философско-педагогической

традиции нового и новейшего времени сложились три подхода к ее раскрытию. Интерпретация воспитания как всестороннего и гармоничного (а позднее и целостного) развития наиболее характерна для Ж. Ж. Руссо, К. Маркса и их последователей.

### **§ 4.3. Основные теории и подходы к воспитанию**

В Европе, Америке, Японии существует множество разнообразных теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название – гуманистическая школа. В целом, воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

#### ***Технократический подход к воспитанию***

Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека-исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. Создателем технократической педагогики является Б. Скиннер. Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической педагогики ле-

жит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах.

В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода являются теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

### *Гуманистический подход к воспитанию*

Модель воспитания гуманистической педагогики, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50–60-е годы XX в. в США в трудах таких ученых, как А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс, Дж. Келли и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации – развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. Самоактуализация – это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полноценной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек».

В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должны возбудить собственные силы человека по решению его про-

блем. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний, фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания – дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.

Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его Я-концепции, Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только таким оно и может быть.

Он определял следующие условия, при которых оно может состояться:

1. Ученики решают в процессе учения проблемы, представляющие интерес и значимые для них.

2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, т. е. проявляет себя таким человеком, какой он есть, выражая себя свободно.

3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, как он есть.

4. Педагог проявляет эмпатию к ученику: способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

5. Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, создает психологический комфорт и свободу ученика, т. е. учение должно быть центрировано на ученике, а не на учебном предмете.

Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы предлагают следующие приемы в общении с ребенком: Я-высказывание, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт.

## Глава 5. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### § 5.1. Особенности педагогической деятельности

Профессия педагога зародилась в связи с обособлением образования как особой социальной функции, когда в структуре общественного разделения труда был сформирован специфический тип деятельности, основным назначением которого является подготовка подрастающего поколения к жизни на основе приобщения его к сформированным ценностям человеческой культуры.

По мнению многих педагогов, профессия учителя оказывает колоссальное нравственное воздействие, имеет могучую и мудрую власть. Еще Платон отмечал, если сапожник будет дурным мастером, то граждане будут только несколько хуже обуты, но, если воспитатель ребенка будет плохо выполнять свои обязанности, страна на выходе получит целое поколение дурных и невежественных людей. По мнению Я. А. Коменского, учителю вручена превосходная должность, выше которой только солнце. Ученый провел ряд блестящих аналогий между учителем и садовником, архитектором, ремесленником, превознося учителя как ваятеля, шлифующего и воспроизводящего ум и душу людей. В концепции К. Д. Ушинского учитель рассматривался как ратиборец истины и добра, ему отведена роль посредника между прошлым и будущим. Скромное дело учителя – на самом деле одно из величайших дел в истории человечества. Как справедливо отмечал А. С. Макаренко, ученик может простить своему учителю сухость и предвзятость, но он не может простить плохое знание дела. Ученики выше всего ценят в учителе мастерство, ясную мысль и глубокое знание преподаваемой дисциплины. По мнению В. А. Сухомлинского, ни один учитель не может быть универсальным и воплощением всех достоинств. Каждый педагог имеет свою неповторимую изюминку, способность краше других раскрыть свои знания, выявить себя в какой-либо духовной сфере жизни. Такая сфера как раз таки является его личным вкладом, вносимым в развитие индивидуальности учеников.

Многие ученые определяют педагогическую деятельность учителя как воспитывающее и обучающее воздействие на ребенка, она направлена на интеллектуальное, духовное и деятельностное развитие,

а также выступает в роли основы саморазвития и самосовершенствования ребенка.

В составе профессионально обусловленных характеристик и свойств педагога находятся его общая направленность и некоторые специфические качества, например, организаторская способность, коммуникативность, креативность, экспрессия, эмпатия, психофизическое состояние, профпригодность.

В педагогической психологии можно выделить следующий ряд важнейших проблем:

- творческий потенциал педагога и возможность преодоления им педагогических стереотипов;
- профессионализм;
- психологическая готовность;
- творческий потенциал;
- повышение квалификации и профессиональная переподготовка.

Как и любая другая деятельность, деятельность педагога обусловлена своей структурой. Рассмотрим ее компоненты:

- 1) мотивация;
- 2) педагогические цели и задачи;
- 3) предмет педагогической деятельности;
- 4) педагогические средства и способы решения поставленных задач;
- 5) продукт и результат педагогической деятельности.

*Предмет* педагогической деятельности представляет собой организацию учебной деятельности учеников, направленную на освоение социального и культурного опыта человечества как основу и условия развития.

В качестве *средств* педагогической деятельности выступают:

- научные (теоретические и эмпирические) знания, на основании которых происходит формирование понятийно-терминологического аппарата учащихся;
- «носители» знаний – тексты учебников или знание, воспроизводимое учеником при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях и т. п.), организованном учителем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;
- вспомогательные средства – технические, компьютерные, графические и др.

*Способами* передачи социального опыта в педагогической деятельности являются:

- объяснение;
- показ (иллюстрация);
- совместная работа;
- непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая);
- тренинги и др.

*Продукт* педагогической деятельности – формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт этой деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий.

*Результатом* педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является развитие обучающегося:

- его личностное совершенствование;
- интеллектуальное совершенствование;
- становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

## **§ 5.2. Функции и противоречия педагогической деятельности**

В ряде психолого-педагогических работ выделяются две группы педагогических функций – целеполагающие и организационно-структурные.

**1. В целеполагающую группу** входят следующие функции:

- ориентационная;
- развивающая;
- мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся);
- информационная.

Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.

**2. В организационно-структурную группу** входят следующие функции:

- конструктивная;
- организаторская;
- коммуникативная;
- гностическая.

**Конструктивная** функция обеспечивает:

- а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися;
- б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена;
- в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися.

**Организаторская** функция реализуется через организацию:

- а) информации в процессе сообщения ее учащимся;
- б) различных видов деятельности учащихся;
- в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.

**Коммуникативная** функция предполагает:

- а) установление правильных взаимоотношений с учащимися;
- б) нормальные, деловые отношения с другими учителями, с администрацией школы.

**Гностическая** (исследовательская) функция предусматривает изучение:

- а) содержания и способов воздействия на других людей;
- б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей;
- в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Сфера профессионального труда учителя – это арена преодоления множества противоречий. Это противоречия между следующими факторами:

- динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителя к их осуществлению;
- динамикой образовательной политики и стремлением учителя занимать четкую и последовательную позицию;
- личностной потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения;
- растущим объемом актуальной информации и рутинными способами ее переработки, хранения и передачи;
- потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени учителя;
- уменьшением их численности и низким материальным уровнем учительских кадров;

– возрастанием величины свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп и противоположной тенденцией сокращения бюджета времени у представителей педагогических профессий и др.

### § 5.3. Уровни продуктивности педагогической деятельности

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего:

- целенаправленность;
- мотивированность;
- предметность.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н. В. Кузьмина (1990) выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровень (минимальный) – **репродуктивный**; педагог может и умеет рассказать другим о том, что знает сам; **непродуктивный**;

II уровень (низкий) – **адаптивный**; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; **малопродуктивный**;

III уровень (средний) – **локально-моделирующий**; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т. е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность; **среднепродуктивный**;

IV уровень (высокий) – **системно моделирующий знания** учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; **продуктивный**;

V уровень – (высший) **системно моделирующий деятельность и поведение** учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; **высокопродуктивный**.

В структуре человеческой деятельности мотивации принадлежит особое место: «сильные и слабые» специалисты различаются не столько по уровню интеллекта, сколько по уровню и структуре мотивации. А. А. Деркач экспериментально доказал, что от наличия в структуре мотивации творческих потребностей зависит результатив-

ность работы педагога-воспитателя. В исследовании Н. В. Тумаровой также выявлены вполне определенные различия в структуре мотивации у мастеров производственного обучения высокого и низкого уровней педагогического профессионализма. Таким образом, продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации педагога. Но не все параметры педагогической деятельности жестко зависят от уровня мотивации. Исследования А. А. Реан (1999) показывают, что не существует значимой связи между мотивацией педагога и адекватностью представлений педагога о личности учащихся. Даже те, кто получает удовлетворение от самого педагогического труда, кто осознанно выбрал профессию, кто стремится к достижению высоких результатов, далеки от полностью адекватного понимания своих подопечных. Чтобы правильно понимать своих учащихся, педагогу требуются высокоразвитые рефлексивно-перцептивные способности и умения.

А. К. Байметов, изучая мотивы педагогической деятельности, объединил их в три группы:

- 1) мотивы долженствования;
- 2) мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;
- 3) мотивы увлеченности общением с детьми – «любовь к детям».

По характеру доминирования этих мотивов им были выделены четыре группы учителей:

- с преобладанием мотивов долженствования (43 %);
- с доминированием интереса к преподаваемой дисциплине (39 %);
- с доминированием потребности общения с детьми (11 %);
- без ведущего мотива (7 %).

Как оказалось, последние имеют самые высокие квалификацию и авторитет. Было выявлено, что тип мотивации влияет на характер и направленность педагогических требований учителя к учащимся. Разносторонняя мотивация учителя характеризуется малым числом и гармоничностью требований к поведению учащихся и усвоению ими учебного материала. Доминирование у учителя мотива долженствования приводит к предъявлению учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера. Учитель с доминированием мотива увлеченности учебным предметом в основном предъявляет требования к

усвоению учебного материала. Наконец, учитель с выраженной потребностью общения с детьми на фоне малого количества требований все же предъявляет больше требований к личности учащихся.

Можно предполагать, что доминирование той или иной мотивации или отсутствие такового обусловлено склонностью учителей к тому или иному стилю руководства. Так, А. К. Байметов отмечает, что доминирование мотива долженствования свойственно учителям, склонным к авторитаризму, доминирование мотива общения – учителям-либералам, а отсутствие доминирования того или иного мотива – учителям, склонным к демократическому стилю руководства.

По мнению Л. С. Подымовой и В. А. Слостенина (1997), проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке учителя, так как только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога.

Л. Н. Захарова (1993), уточняя виды профессиональных мотивов учителя, из обширной области факторов называет следующие:

- материальные стимулы;
- побуждения, связанные с самоутверждением;
- профессиональные мотивы;
- мотивы личностной самореализации.

Рассмотрим, как строится инновационная деятельность учителя при явном доминировании одного из мотивов, выделенных Л. Н. Захаровой (2003).

**Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением** (сюда входят в том числе и такие стимулы, как повышение разряда, ослабление требований и контроля). Особенностью работы учителя с такой мотивацией является то, что он ориентирован на внешние показатели своего труда. Практически не стремится к повышению квалификации (за исключением обучения с отрывом от работы в школе).

Как отмечают исследователи, такой учитель более, чем другие, безразличен к изменениям в своем труде, он, если и вносит какие-то новшества, то часто из-за того, чтобы «не отстать от моды», из-за «служебной необходимости». По данным опроса учителей различных регионов России, такие учителя составляют 22 %. Использование

ими новшеств носит случайный, эпизодический характер, например, когда нужно дать открытый урок.

Такая внешняя непрофессиональная **мотивация** ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом, а также наносит вред учащимся в плане их личностного развития, хотя далеко не всегда это проявляется так очевидно.

**Мотивы внешнего самоутверждения учителя** (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих), иначе – **мотив престижа**.

В этом случае учитель занимается введением инноваций ради положительного общественного резонанса на его труд.

Сформированность познавательной деятельности учеников, уровень усвоения знаний не являются главной целью учителя, а средство достижения цели – положительная оценка его работы. В таких случаях наблюдается тенденция превратить использование новых, эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а цели личного успеха. По данным опроса, такие учителя составляют около 30 %.

Специфическая отрицательная особенность такого подхода состоит в выборе средств, сулящих скорую и эффективную отдачу, активном поиске и опробовании новых методик преподавания и воспитания, часто без длительной и настойчивой их доработки.

**Профессиональный мотив.** В наиболее общем виде он выступает как желание учить и воспитывать детей. Характерным для данного вида мотивации является направленность инновационной деятельности учителя на учеников.

На вопрос: «Что побуждает вас вводить новшество в педагогический процесс?» педагоги с профессиональной мотивацией отвечают следующее:

- желание добиться лучшего усвоения знаний и умений учениками (39 %);
- стремление стимулировать детей к большей активности (33 %);
- желание изучить индивидуальные особенности учащихся (18 %);
- стремление развить творческие способности детей (7 %).

В каждом уроке такой учитель ищет возможности для личностно-ориентированного обучения.

**Мотивы личностной самореализации.** По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации потенциально существу-

ет у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности для саморазвития.

Урок для такого педагога – это повод для реализации себя как личности и профессионала. Каждый раз осуществляется выбор лучшего варианта метода, всегда реализуемого с учетом интересов детей. Деятельность такого педагога отличает высокий уровень восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности.

По данным Л. С. Подымовой и В. А. Сластенина, мотивы самореализации занимают достаточно высокое место в системе мотивов **инновационной деятельности** учителя, их отметили у 27 % педагогов. Если они оказываются связанными с профессиональными педагогическими мотивами, то практически исключается проявление мотивов самоутверждения, подавляющих развитие педагогической деятельности. Такой учитель – это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной **прагматической мотивации**, получающий удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств.

Кроме того, необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности учителя является умение принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, и снимать инновационные барьеры.

На успешность деятельности, помимо индивидуальных особенностей (творческие способности, волевые качества, самооценка, степень открытости новому и т. п.), влияют социальные факторы.

Успешность инновационной деятельности определяется способностью учителя учитывать и контролировать особенности межличностных отношений в коллективе, а формирование личности учителя во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов – педагогическим сообществом. Поэтому большое значение имеет создание так называемого, инновационного климата, без

которого инновационная деятельность пробивает себе дорогу с трудом.

Удовлетворенность педагогической профессией существенно коррелирует с оптимальностью так называемого «мотивационного комплекса» педагога. Концепция о внешней и внутренней мотивации гласит: о *внутреннем типе мотивации (ВМ)* можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты и т. п.), то это внешняя мотивация. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные.

*Внешняя положительная мотивация (ВПМ)* связана с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т. п.

*Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)* связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны дирекции и т. п.

Для оценки профессиональной мотивации педагога можно использовать методику румынского психолога К. Замфира. Следует оценивать оптимальность мотивационного комплекса педагога, соотношение внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации. Наилучшим является соотношение, когда внутренняя мотивация превышает внешнюю положительную и внешнюю отрицательную ( $ВМ > ВПМ > ВОМ$ ). Наихудший мотивационный комплекс характеризуется сочетанием  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ .

По данным А. А. Реана, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога. Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации. Кроме того, им установлена и отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов;

чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть в неприятную ситуацию», которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешними положительными мотивами, тем выше уровень эмоциональной нестабильности<sup>1</sup>.

Наиболее оптимальным является мотивационный комплекс, в котором внутренние мотивы занимают лидирующее положение при минимальной выраженности внешних отрицательных мотивов. Худшим является мотивационный комплекс, в котором внешние отрицательные мотивы становятся наиболее значимыми при наименьшей ценности внутренних мотивов.

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации.

**Центрация учителя** – это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам. Смысловую иерархию интересов участников педагогической системы, регулирующую действия и поступки учителя, можно назвать его личностной центрацией в педагогической системе.

А. Б. Орлов намечает семь основных центраций, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в конкретных педагогических ситуациях<sup>2</sup>:

- *эгоистическая* – центрация на интересах своего «Я»;
- *бюрократическая* – центрация на интересах администрации, руководства;
- *конфликтная* – центрация на интересах коллег;
- *авторитетная* – центрация на интересах, запросах родителей учащихся;
- *познавательная* – центрация на требованиях средств обучения и воспитания;
- *альтруистическая* – центрация на интересах, потребностях учащихся;

---

<sup>1</sup> Исаев Е. И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2012.

<sup>2</sup> Там же.

– *гуманистическая* – центрация на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся).

Эта последняя противостоит первым шести типам центраций, которые отражают реальность традиционного обучения. Изменение направленности этих центраций является одной из задач современного образования.

#### **§ 5.4. Общение в педагогической деятельности**

С позиции отечественного деятельностного подхода, общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Человеческое общение может рассматриваться не только как акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми. Оно многообразно как по содержанию, так и по форме проявления. Общение является достаточно многогранным явлением. Оно представляет собой и отношение людей друг к другу, и их взаимодействие, и обмен информацией между ними, их духовное взаимопроникновение. Аспект личностного отношения – лишь один из компонентов, одна из граней этого явления.

**Педагогическое общение** – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

Часто педагогическое общение определяется в психологии как взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнеров. Общение – неотъемлемый элемент педагогической деятельности; вне его невозможно достижение целей обучения и воспитания (А. А. Леонтьев, 1996).

В психолого-педагогической литературе существуют разные трактовки педагогического общения. Приведем некоторые из них. Например, А. Н. Леонтьев (1979) педагогическое общение определяет как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на

уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива». И. А. Зимняя обращает внимание на то, что педагогическое общение «как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся».

Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется, прежде всего, целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами педагогического процесса в качестве императива их индивидуального поведения. Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т. е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов.

Кроме информационной функции, можно выделить и ряд других, например:

– **контактную** – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче учебной информации и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;

– **побудительную** – стимуляцию активности учащегося, направляющую его на выполнение тех или иных учебных действий;

– **амотивную** – побуждение в ученике нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний и др.

Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

Высшая ценность педагогического общения – индивидуальность педагога и учащегося. Собственное достоинство и честь педагога, достоинство и честь учащихся – важнейшая ценность педагогического общения.

Общение – это процесс развития и становления отношений между субъектами, которые активно участвуют в диалоге. Речь учителя яв-

ляется основным средством, которое позволяет ему приобщить учеников к своим способам мышления.

Если рассматривать общение как сквозной процесс в обучении, то необходимо выделить две основные модели общения:

- учебно-дисциплинарную;
- личностно-ориентированную.

**1. Учебно-дисциплинарная модель общения.** Она складывалась в нашей стране десятилетиями и несет на себе отпечаток второй половины 1970-х годов, когда целью обучения являлось вооружение учеников знаниями, умениями и навыками. Лозунгом в ходе взаимодействия взрослого с детьми было «Делай, как я». Для рассматриваемой модели общения характерен авторитарный стиль общения.

*Способы общения:* наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик.

*Тактика общения:* диктат или опека.

*Личностная позиция:* удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций.

В результате такой модели общения происходит пагубное воздействие на личность ребенка. Альтернативу этой модели составляет личностно-ориентированная модель общения.

Традиционно обучение и воспитание рассматривались как односторонне направленные процессы, механизмом которых являлась трансляция учебной информации от ее носителя – педагога к получателю – учащемуся. Педагогический процесс, построенный на основе таких представлений, в современных условиях демонстрирует низкую эффективность. Учащийся как пассивный участник этого процесса оказывается способен лишь усвоить (по сути, запомнить) ту ограниченную информацию, которая предоставляется ему в готовом виде. У него не формируется способность самостоятельно овладевать новой информацией, использовать ее в нестандартных условиях и сочетаниях, находить новые данные на основе уже усвоенных. Односторонне направленный учебно-воспитательный процесс практически не достигает основной цели образования – становления зрелой, самостоятельной, ответственной личности, способной к адекватным шагам в противоречивых и меняющихся условиях современного мира. Личность под влиянием авторитарного директивного воздействия приобретает черты зависимости, конформности (Анцупов А. Я., 1996).

**2. Личностно-ориентированная модель общения.** Цель личностно-ориентированной модели общения – обеспечить чувства психологической защищенности ребенка, его доверие к миру, радость существования, формирование начала личности, развитие индивидуальности ребенка. Для этой модели общения характерен диалогический тип общения.

Данная модель общения характеризуется тем, что взрослый взаимодействует с ребенком в процессе общения (Н. Ю. Синагина и др., 2001). Он не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в личностном развитии детей. Формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности.

*Способы общения:* понимание, признание и принятие личности ребенка, основанное на формирующейся у взрослых способности к децентрации (умение встать на позицию другого, учесть точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции).

*Тактика общения:* сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих проявления интеллектуальной и нравственной активности детей.

*Личностная позиция педагога:* исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития.

В современной науке и практике все большее признание приобретает концепция педагогического процесса как диалога, предусматривающего взаимно направленное и этим обусловленное взаимодействие участников данного процесса, а также методы групповой дискуссии. В этом плане педагогическое общение выступает как главный механизм достижения основных целей обучения и воспитания.

В социальной психологии принято выделять три основные стороны общения (Г. М. Андреева, 1996):

- взаимное восприятие и понимание людьми друг друга (перцептивный аспект общения);
- обмен информацией (коммуникативный аспект);
- осуществление совместной деятельности (интерактивный аспект).

Каждый из названных компонентов в условиях педагогического процесса и педагогического общения приобретает свои особенности.

Перцептивный компонент педагогического общения опосредован своеобразием ролей участников диалога. В педагогическом процессе осуществляется формирование личности учащегося, которое прохо-

дит ряд последовательных этапов, предшествующих оформлению зрелого сознания и мировоззрения. На ранних этапах этого процесса педагог обладает рядом изначальных преимуществ, так как он является носителем сформировавшейся личности, а также обладает сложившимися представлениями о целях и механизмах формирования личности воспитанников. Особенности личности педагога, его индивидуально-психологические и профессиональные качества выступают важным условием, определяющим характер диалога. К необходимым профессиональным качествам педагога относится его умение отмечать и адекватно оценивать индивидуальные особенности детей, их интересы, склонности, настроения. Лишь выстраиваемый с учетом этих особенностей педагогический процесс может быть эффективным.

Коммуникативный компонент педагогического общения также во многом обусловлен характером взаимоотношения ролей участников диалога. На ранних этапах педагогического взаимодействия ребенок еще не обладает необходимым потенциалом равноправного участника обмена информацией, так как не имеет достаточных для этого знаний. Педагог выступает носителем человеческого опыта, который воплощен в заложенных в образовательную программу знаниях. Это, однако, не означает, что педагогическая коммуникация даже на ранних этапах является односторонним процессом. В современных условиях оказывается недостаточным простое сообщение ученикам информации. Необходимо активизировать их собственные усилия по усвоению знаний. Особую важность при этом приобретают так называемые активные методы обучения, стимулирующие самостоятельное нахождение учащимися необходимой информации и ее последующее использование применительно к разнообразным условиям. По мере овладения все большим массивом данных и формирования способности оперировать ими учащийся становится равноправным участником учебного диалога, вносящим значительный вклад в коммуникативный обмен.

Механизмы межличностного восприятия в педагогическом процессе:

– **проецирование** – неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества;

– **децентрация** – способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, к восприятию точки зрения другого человека;

– **идентификация** – неосознанное отождествление себя с другим либо сознательная мысленная постановка себя на место другого;

– **эмпатия** – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания;

– **стереотипизация** – механизм межличностного познания.

Рассмотрим стереотипизацию подробнее. Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны-стереотипы, пользуясь которыми он дает оценку другим людям. Чаще всего формирование устойчивых эталонов протекает незаметно для самого человека, и они приобретают власть над ним именно в силу их недостаточной осознанности.

Можно выделить шесть групп социально-перцептивных стереотипов:

- 1) антропологические;
- 2) этнонациональные;
- 3) социально-статусные;
- 4) социально-ролевые;
- 5) экспрессивно-эстетические;
- 6) вербально-поведенческие.

Чаще всего эти эталоны-стереотипы срабатывают в условиях дефицита информации о человеке, когда о нем вынуждены судить по первому впечатлению.

*Антропологические стереотипы* проявляются в том, что оценка внутренних, психологических качеств человека, его личности зависит от особенностей его физического облика.

*Этнонациональные стереотипы* проявляются в том случае, если психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к той или иной расе, нации, этнической группе (например, «немец-педант», «темпераментный южанин» и т. п.).

*Социально-статусные стереотипы* состоят в зависимости оценки личностных качеств человека от его социального статуса (в экспериментах выяснилось, что даже рост незнакомого человека оценивается по-разному, в зависимости от того, кем по статусу он является: чем более высоким был социальный статус, тем более высокого роста казался человек).

*Социально-ролевые стереотипы* проявляются в зависимости оценки личностных качеств человека от его социальной роли, роле-

вых функций (например, стереотип военного как дисциплинированного, жесткого, ограниченного человека, стереотип профессора как умного, рассеянного и т. п.).

*Экспрессивно-эстетические стереотипы* определяются зависимостью оценки личности от внешней привлекательности человека («эффект красоты»: чем более привлекательной кажется внешность оцениваемого, тем более позитивными личностными качествами он наделяется).

*Вербально-поведенческие стереотипы* связаны с зависимостью оценки личности от внешних особенностей (экспрессивные особенности, особенности речи, мимики, пантомимики и т. п.).

В процессе познания педагогом личности учащегося механизм «стереотипизации» действует во всех направлениях: «работают» и социальные стереотипы, и эмоционально-эстетические, и антропологические и пр. У педагога под влиянием своего педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник». Так, впервые встречаясь с учащимся, уже получившим характеристику «отличника» или «двоечника», педагог с большей или меньшей вероятностью предполагает наличие у него определенных качеств. Среди преподавателей чрезвычайно распространен стереотип о связи хорошей успеваемости учащегося с характеристиками его личности: успешно учится – значит, способный, добросовестный, честный, дисциплинированный; успевает плохо – значит, бесталанный, ленивый, несобранный и т. п. Распространен и такой стереотип у педагогов, что «неблагополучными» детьми, склонными к асоциальному поведению, чаще всего являются «ершистые», беспокойные учащиеся, те, которые не могут усидеть на занятиях, не могут молча, подчиненно реагировать на замечания, способны вступить в пререкания. А учащиеся, демонстрирующие подчиненность, действующие в зависимости от указаний и замечаний педагога, оцениваются польщенным педагогом как «благополучные».

В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер.

Использование стереотипов может быть частично приемлемо:

– если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятностную оценку личности учащегося («возможно, он доставит мне много неприятных моментов»);

– если педагог «знает себя» и отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов;

– если опора на стереотипы используется лишь в условиях дефицита информации, впоследствии уступая место целенаправленному, профессиональному изучению личности.

Факторы социально-перцептивных искажений в учебном процессе:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у педагога задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания учащегося.

2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми учащиеся заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.

3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности учащегося до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые педагоги, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу после того, как в первый раз встретились с ним или увидели его.

4. Безотчетное структурирование личности учащегося, при котором логически объединяются в целостный образ только строго определенные личностные черты и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается.

5. Эффект «ореола» – первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности учащегося распространяется на весь его образ, а затем общее впечатление о нем переносится на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление об учащемся благоприятно, то его положительные черты переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются. И наоборот, если общее впечатление об ученике отрицательно, то даже благородные его поступки не замечаются или превратно истолковываются как корыстные.

6. Эффект «проецирования» – другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «все люди подобны мне» или «другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склонен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и оши-

биться. Поэтому, если кто-то жалуется, какие мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

7. Эффект «первичности» проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация об ученике или событии является очень существенной и мало забываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. Даже потом, если человек получит другую информацию, которая будет опровергать первичную, он все равно будет больше помнить и учитывать первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например, из-за плохого самочувствия), в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

8. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

9. Отсутствие изменений в восприятии и оценках учащихся, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение об ученике не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

10. Эффект «последней информации» – если последняя информация, полученная о человеке, будет негативной, она может изменить прежнее мнение о нем.

В процессе общения между учителем и учащимся стоит задача не только и не столько передать информацию, сколько добиться ее адекватного понимания последним. Другими словами, в межличностной коммуникации как особая проблема выступает интерпретация сообщения, поступившего от учителя ученику и наоборот. Во-первых, форма и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей как учителя, так и ученика, их представлений друг о друге и отношений между ними, всей ситуации, в которой происходит общение. Во-вторых, переданное учителем учебное сообщение не остается неизменным: оно трансформируется, изменяется под влиянием индивидуально-типологических особенностей ученика, отношения его к учителю, самому тексту, ситуации общения.

От чего же зависит адекватность восприятия учебной информации? Можно назвать ряд причин, важнейшей из которых является наличие или отсутствие в процессе коммуникативных барьеров.

В самом общем смысле коммуникативный барьер – это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. В случае возникновения барьера учебная информация искажается или теряет изначальный смысл.

В общем можно выделить три группы барьеров педагогического общения:

- личностные;
- социально-психологические;
- физические.

Некоторые из них мы рассмотрим.

Среди личностных барьеров большую группу составляют так называемые барьеры неправильной установки сознания:

- стереотипы мышления;
- предвзятость;
- неправильное отношение друг к другу;
- отсутствие внимания и интереса к другому;
- пренебрежение фактами (рис. 9).

Стереотипы представляют собой устойчивое, упрощенное мнение о людях (учителях, учениках) и ситуациях. Они возникают в педагогическом процессе двояким образом: смысл информации может быть искажен: а) стереотипом говорящего; б) стереотипным мышлением воспринимающего (слушающего).

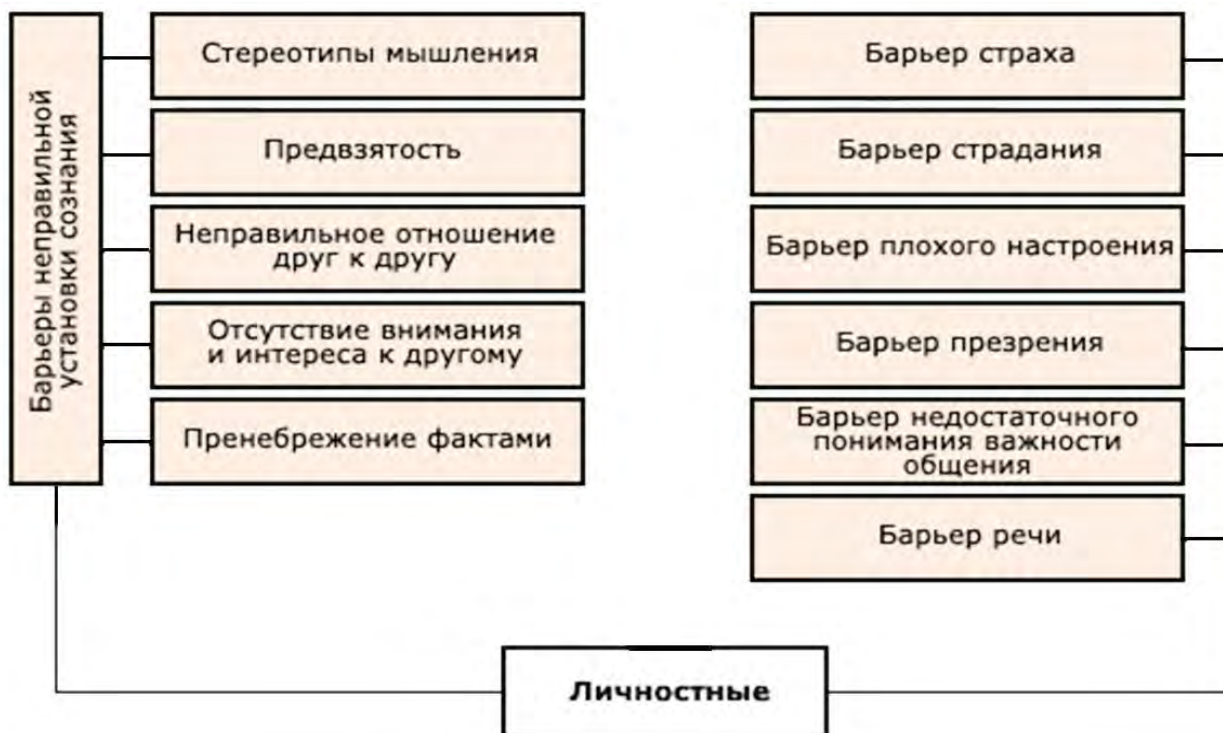


Рис. 8 Личностные барьеры педагогического общения

Предвзятые представления между учителем и учеником возникают в результате снижения уровня самокритичности и подъема самооценки (как правило, не всегда обоснованного). Предвзятость в педагогическом общении проявляется в следующем:

- ложные стереотипы, относящиеся к восприятию человека по внешним данным. (Этот – в очках, значит, умный, этот – спортивный на вид, значит, неумный и т. д.) Установка на внешность экономит педагогические усилия, связанные с познанием учеников, но часто приводит к заблуждениям, которые в конечном счете выливаются в педагогические просчеты;

- приписывание достоинств или недостатков человеку исходя только из его социального статуса. В этом случае ученик или студент оказываются не в лучшем положении: их социальный статус ниже статуса педагога;

- субъективизм, штампы, трафареты, предварительная информация, которую педагог получает об учащемся (или другом педагоге). Следуя им, педагог встает на ложный путь педагогического общения или оказывается вообще вне его. Необходимо проверять всякую информацию и проводить переоценку предварительных установок, чтобы познать истинного человека, его плюсы и минусы и строить

общение с ним с опорой на плюсы, осознавая, что каждый человек в чем-то лучше другого.

Общение – это совокупность связей и взаимовлияния людей, складывающаяся в их совместной деятельности. Оно предполагает некоторый результат – изменение поведения и деятельности других людей. Каждый человек выполняет определенную роль в обществе. Множественность ролевых позиций нередко порождает их столкновение – ролевые конфликты. В некоторых ситуациях обнаруживается антагонизм позиций, отражающий наличие взаимоисключающих ценностей, задач и целей, что иногда приводит к межличностным конфликтам.

## **Г л а в а 6. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

### **§ 6.1. Характеристика педагогических конфликтов**

Для правильного использования конфликта в педагогическом процессе необходимо иметь определенную теоретическую базу, включающую знания о динамике протекания конфликта и всех его составляющих. Не имеет смысла рассказывать технологию использования конфликта лицу, имеющему житейское представление о конфликтном процессе.

Согласно словарю С. И. Ожегова под понятием «конфликт» понимается столкновение, серьезное разногласие, спор<sup>1</sup>. На основании этого можно определить значение такого понятия, как педагогический конфликт. Под *педагогическим конфликтом* понимается *столкновение определенных позиций, интересов, противоположно направленных целей между субъектами педагогического взаимодействия.*

Иными словами, конфликт – это такая ситуация, когда два и более субъекта осуществляют взаимодействие таким образом, что желание и интересы одной стороны противоречат желаниям и интересам другой. В нашем случае в качестве субъектов педагогического конфлик-

---

<sup>1</sup> Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 28-е изд. М. : Мир Образования, 2015. С. 153.

та выступают участники учебного процесса. В учебном процессе объектом является ученик, а в качестве субъекта выступает учитель.

В педагогическом конфликте объектом и субъектом могут являться разные люди, независимо от их социального статуса, возраста, пола и мировоззрения.

Выделим ряд существенных признаков, отличающих педагогический конфликт от других видов конфликта:

- профессиональная ответственность педагога как субъекта, отвечающего за рациональное разрешение конфликтной ситуации;

- разный статус в обществе у участников конфликта, например, преподаватель – курсант, что дает основание для разного поведения в конфликте;

- разница в возрасте и наличие жизненного опыта у участников, порождающие разную степень ответственности за совершенные ошибки;

- присутствие других курсантов при конфликте, это переводит их из статуса свидетеля в статус участника, а сам конфликт носит воспитательный смысл.

- различное понимание происходящих событий и причин их возникновения участниками конфликта, т. е. конфликт глазами курсанта и глазами преподавателя видится по-разному;

- позиция преподавателя в конфликте заключается в том, чтобы взять инициативу его разрешения на себя и поставить интересы курсанта на первое место;

- в педагогической деятельности назревающий конфликт легче предотвратить, чем разрешить, так как основной задачей педагога является недопущение возникновения неблагоприятной ситуации.

Проанализировав все вышеизложенное, можно выделить основные группы педагогических конфликтов:

- мотивационные, возникающие по причине слабой мотивации к учебной деятельности у курсантов;

- конфликты, связанные с недостатком организованности в образовательной системе;

- конфликты взаимодействия (преподаватель – курсант; преподаватель – начальник курса; курсант – начальник факультета; курсант – курсант, кафедра – руководство факультета).

В основе классификации лежит педагогическая ситуация:

- конфликты деятельности;
- конфликты поведения;
- конфликты отношения.

Выделим пять типов педагогических конфликтов:

- отношения диктата – строгая дисциплина, жесткие требования к порядку, к заданиям, к официально-деловому стилю;
- отношения нейтралитета – свободное общение с курсантами на интеллектуально-познавательном уровне, увлеченность преподавателя своим направлением деятельности, эрудированность;
- отношения опеки – забота до навязчивости, боязнь всякой самостоятельности, постоянный контакт с курсантами;
- отношения конфронтации – скрытая неприязнь к обучаемым.

Проанализируем наиболее общую типологию педагогических конфликтов:

1) в зависимости от участников конфликта: внутриличностные, межличностные, личностно-групповые, межгрупповые;

2) в зависимости от предмета конфликта: конфликты ценностей, интересов, средств достижения целей, правил взаимодействия;

3) конфликты в зависимости от социальных последствий: конструктивные (способствующие развитию социальной системы), деструктивные (ведущие к разрушению социальной системы);

4) в зависимости от длительности и напряженности конфликта: бурные быстротекущие; острые длительные, слабовыраженные вялотекущие, слабовыраженные быстротекущие.

Рассмотрим основное типологическое деление конфликтов:

– **случайный или условный.** Конфликт возникает из-за случайных, быстро поддающихся изменению обстоятельств, которые не осознаются их участниками. Такие отношения могут быть прекращены в случае осознания реально имеющихся альтернатив;

– **подлинный.** Конфликт интересов участников существует объективно, они осознаются участниками и не зависят от какого-либо легко изменяющегося фактора;

– **смещенный.** Причины конфликта формально связаны с объективными причинами. Этот конфликт может быть выражением истинных конфликтных отношений, но в какой-либо символической форме;

– **неверно приписанный.** Конфликтная ситуация принадлежит не тем сторонам, между которыми разыгрывается действительный конфликт. Это делается либо преднамеренно, чтобы спровоцировать

столкновение в группе противника, «затушевывая» тем самым конфликт между его истинными участниками, либо непреднамеренно, по причине отсутствия действительно истинной информации о существующем конфликте;

– **скрытый.** Конфликтные отношения в силу объективных причин должны иметь место, но не актуализируются;

– **ложный.** Конфликт, который не имеет объективных оснований, возникающий в результате ложных представлений или недоразумений.

Необходимо также отметить, что между понятиями «конфликт» и «конфликтная ситуация» существуют определенные различия.

**Конфликтная ситуация** – систематичность человеческих интересов, создающая фундамент для реального противоборства между субъектами. Главной чертой является возникновение предмета конфликта, но пока отсутствие открытой активной борьбы, т. е. в процессе развития столкновения конфликтная ситуация всегда предшествует конфликту, является его основой.

Иногда конфликт может возникать при наличии хотя бы одной из вышеназванных ситуаций, а иногда он охватывает все составляющие и приводит к ужасным последствиям.

В учебной деятельности важно уметь предугадать создание педагогического конфликта. В деятельности социального педагога особое внимание уделяется не столько устранению инцидента, сколько анализу конфликтной ситуации. Конфликтная ситуация сохраняется, она принимает затяжную форму и отрицательно влияет на жизнедеятельность коллектива.

Считая конфликт наиболее эффективным методом воспитательного воздействия на определенную личность, ученые акцентируют внимание на то, что преодоление конфликтных ситуаций возможно лишь на основе специальных психолого-педагогических знаний и соответствующих им умений. Помимо этого, многие педагоги оценивают всякий конфликт как явление, свидетельствующее о неудачах в их воспитательной работе. У большинства педагогов до сих пор сохранилось неодобрительное отношение к самому слову «конфликт», в их сознании это понятие ассоциируется с ухудшением взаимоотношений, нарушением дисциплины, явлением вредным для воспитательного процесса. Они стремятся избегать конфликтов любыми способами, а при наличии их пытаются гасить внешнее проявление последних.

По мнению большинства ученых, конфликт – это острая ситуация, возникающая в результате соприкосновения отношений личности с общепринятыми нормами. Другие определяют конфликт как ситуацию взаимодействия людей, либо преследующих взаимоисключающие или недостижимые одновременно обеими конфликтующими сторонами цели, либо стремящихся реализовать в своих взаимоотношениях несовместимые ценности и нормы; такое противоречие между людьми, которое характеризуется противоборством; как явление, создающее весьма сложную психологическую атмосферу в любом учебном коллективе, особенно в высших учебных заведениях; как трудноразрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями; как критическую ситуацию, т. е. ситуацию невозможности реализации субъектом внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.); как внутреннюю борьбу, порождающую внешне, объективно данные противоречия; как состояние, рождающее неудовольствие целой системой мотивов, как противоречие между потребностями и возможностями их удовлетворения.

На основании перечисленного выше можно сделать вывод, что в течение длительного времени отсутствовали единые взгляды на природу и причины возникновения конфликтов; не признавался сам факт существования противоречий и конфликтов; само наличие конфликтов воспринималось как негативное явление, мешающее нормальному функционированию педагогической системы и вызывающее ее структурные нарушения.

Установлено, что данные противоречия, возникающее среди студентов, не всегда приводит к конфликту. От профессионального педагогического руководства зависит, вырастет ли противоречие в конфликт или оно найдет свое разрешение в дискуссиях и спорах. Успешное разрешение конфликта зависит подчас от той позиции, которую занимает педагог по отношению к ней (авторитарная, нейтральная, избегание конфликтов, целесообразное вмешательство в конфликт). Управлять конфликтом, прогнозировать его развитие и уметь разрешать – своеобразная «техника безопасности» педагогической деятельности.

Условия, которые порождают педагогический конфликт, можно рассматривать как предпосылки возникновения данного конфликта. Предпосылки могут быть субъективными и объективными, так как

они напрямую зависят от того, кто является инициатором педагогического конфликта.

Всем известно, что в современных учебных заведениях с каждым поколением, с каждым новым учебным годом и реформами образования становится тяжело учиться и работать. Например, курсанты часто жалуются на большую учебную нагрузку и малый временной зазор для выполнения учебного плана. Курсанты и слушатели в данном возрасте считают себя уже взрослыми людьми, со своими устойчивыми традициями, принципами, взглядами и т. п. Они считают себя лучше других и хотят всегда добиться большего, чем товарищ/коллега.

От отношения преподавателя к курсанту во многом зависят характер и содержание тех оценок, которые он дает, характер переживаний по поводу своих поступков или срывов в поведении. У курсантов есть такая стадия становления личности, как адаптация в новом учебном месте. Чаще всего этот период сопровождается конфликтами. Они зачастую провоцируют негативные эмоции и отрицательно влияют на учебную деятельность курсанта. Если конфликт между преподавателем и обучающимся не прекращается, то у курсанта может развиваться внутренняя неприязнь как к личности преподавателя, так и к его учебной дисциплине. В данном случае решение конфликта зависит от обеих сторон. Нельзя ответственность за осложнение спора возлагать только на преподавателя, аргументируя это тем, что педагог обязан своей профессиональной этикой, опытом, знаниями, умениями решить этот конфликт. Все педагогические конфликты имеют в своем окончании какой-либо результат: положительный либо отрицательный.

## **§ 6.2. Способы разрешения конфликтов в образовательных организациях высшего образования МВД России**

Успешное урегулирование конфликтов обычно заключается в определенном цикле, который состоит из выявления проблемы, ее анализа, действия по ее разрешению и оценке результата. В любой конфликтной ситуации первым делом следует выявить основную причину конфликта до того, как заняться разработкой путей разрешения данного конфликта.

На начальном этапе надо выяснить причину создавшегося конфликта, из-за чего все произошло. Главный вопрос: в чем проблема,

причина? Здесь важно изложить факты, чтобы все согласовалось с определением проблемы. Чувства, эмоции и ценностные установки должны четко отделяться от фактов. Преподаватель для себя должен представить идеальное решение со своей стороны. После этого следует спросить у всех заинтересованных лиц: какие чувства они испытывают и чтобы хотели бы увидеть в качестве идеального решения? Здесь возможно несколько вариантов.

После того как данная ситуация проанализирована и выяснена основная причина конфликта, можно приступать к рассмотрению шагов в духе сотрудничества для урегулирования данной ситуации.

Рассмотрим два основных вида конфликтов, классифицирующихся по способу их разрешения: деструктивные и конструктивные. Деструктивными конфликтами считаются конфликты, разрушающие межличностные связи. Они снижают эффективность работы, а решение проблемы становится менее возможным. Конструктивные конфликты не выходят за рамки конкретных деловых отношений и предполагают пять стратегий поведения: соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление и избегание.

**Соперничество** – это открытая «борьба» за свои интересы. Данная методика используется тогда, когда человек обладает волей, властью и достаточным авторитетом. Однако конкуренция редко приносит долгосрочные результаты; тот, кто сегодня не выиграл, в дальнейшем может отказаться от сотрудничества. Поэтому эта стратегия не может применяться в личных, близких отношениях.

**Сотрудничество** – это поиск компромисса, удовлетворяющего интересы обеих сторон. Такая методика направлена на успех в делах и личной жизни, так как в процессе решения конфликта есть желание к удовлетворению потребностей всех. Специалисты предлагают начать реализацию этой стратегии со слов типа: «Я хочу справедливого исхода для нас обоих», «Давайте посмотрим, что нужно сделать, чтобы получить то, чего мы оба хотим» и т. п.

Доказано, что при компромиссе обе стороны более склонны исполнять принятые ими решения. Сотрудничество подразумевает умение сдерживать свои эмоции и высказывания, объяснять свои решения (аргументировать требования) и прислушиваться к другой стороне. При сотрудничестве происходит приобретение опыта работы в коллективе и вырабатывается умение слушать.

**Компромисс** – разрешение некой конфликтной ситуации путем взаимных уступок. Такая стратегия полезна тогда, когда обе стороны хотят одного и того же, но точно знают, что одновременно их желания нельзя выполнить (например желание занять одну и ту же должность).

Обычно компромисс позволяет хоть что-то получить, чем все потерять, и дает возможность найти временное решение, если на принятие другого нет времени.

**Избегание** – это желание выйти из конфликта, не решая его, не настаивая на своем, но и не уступая своего. Данную стратегию можно использовать в случаях, когда одна из сторон чувствует, что не права, или считает, что нет убедительных оснований для продолжения контактов. Более того, уход или отсрочка позволяют предположить, что за это время ситуация может решиться сама собой или вы сможете ей заняться, когда накопите достаточно информации или желания ее разрешить.

**Приспособление** представляет собой тенденцию к сглаживанию противоречий, поступаясь своими интересами. Если нужда другого человека окажется более важной, чем ваша, а переживания – сильнее, то эта стратегия является единственной для разрешения конфликта<sup>1</sup>.

Такая стратегия, как приспособление, может осуществляться, если:

- вас не особо волнует случившееся обстоятельство, а предмет разногласия вас не особо волнует;
- вы осознаете, что правда на вашей стороне;
- вы чувствуете, что ваша победа минимизируется;
- вы хотите сохранить доброжелательные отношения с партнером, чем отстаивать собственную позицию.

Понятно, что ни одно направление поведения в продуктивном конфликте не может называться лучшей, поэтому важно научиться эффективно использовать ту стратегию, которая учитывает обстоятельства и ситуацию.

При разрешении конфликтов между преподавателем и курсантом необходимо учитывать возрастной фактор. Наряду с деловыми конфликтами, ситуациями «преподаватель – курсант», нередки противоречия и личностного характера.

---

<sup>1</sup> Курочкина И. А., Шахматова О. Н. Педагогическая конфликтология : учебное пособие. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013.

Обычно такие противоречия возникают из-за того, что девушка или юноша чувствуют себя достаточно зрелыми людьми, а иногда у преподавателя отсутствуют основания для признания равным себе.

Конфликт часто вырастает из стремления преподавателя утвердить свою педагогическую позицию, а также от протеста курсанта против несправедливого наказания, неправильного оценивания его знаний, действия, поступка. Если педагог замечает, что его ученики начинают неправильно реагировать на данную ситуацию, то преподаватель должен взять эту проблему в свои руки и разрешить сложившийся конфликт. Если преподаватель позволяет одно неадекватное проявление на их поведение, второе и т. д., то в дальнейшем данный конфликт будет сложнее разрешить. В таком возрасте ребята более резко реагируют на оценивание своих действий. Их заденет, если преподаватель будет их неправильно, с их точки зрения, оценивать, курсанты будут чувствовать себя оскорбленными. Психологический анализ также используется для переключения внимания возмущения поступком курсанта на его личность и ее проявление в деятельности, поступках, отношении.

Огромную помощь для преподавателей образовательных организаций высшего образования МВД России могут оказать способы прогнозирования ответных реакций и действий учеников в конфликтных ситуациях. На это указывали многие педагоги-исследователи такие как: Б. С. Гершунский, Н. Н. Лобанова, М. И. Поташник, В. И. Загвязинский, М. М. Рыбакова и другие.

М. М. Рыбакова предлагает рассматривать ответные реакции обучающихся в конфликтных ситуациях таким образом:

- 1) описать создавшуюся обстановку, ее конфликт, причины, участников и их деятельность;
- 2) учитывать возрастные и личностные особенности участников конфликтной ситуации;
- 3) подходить к ситуации с разных сторон, со стороны преподавателя и курсанта;
- 4) личностная позиция преподавателя в возникшей ситуации, его реальные цели при взаимодействии с курсантом;
- 5) получать новую информацию об обучающихся, оказавшихся в конфликте;

6) рассмотреть все возможные варианты погашения, предупреждения и разрешения конфликта, использовать все возможные способы для корректировки поведения курсантов;

7) выбрать средства и приемы педагогического воздействия и определение конкретных участников реализации поставленных целей в настоящее время и на будущее.

Конфликт имеет свою историю развития и сложную структуру и сам по себе является крайней формой проявления назревшей ситуации. Чтобы конфликт не перерос в свою самую агрессивную форму и не была объявлена война, нужно уметь вовремя заметить и предотвратить конфликт еще на стадии его зарождения.

Процедура урегулирования конфликта выглядит следующим образом:

- 1) воспринимать ситуацию такой, какая она есть на самом деле;
- 2) не торопиться с выводами;
- 3) при обсуждении уважать и анализировать мнения противоположных сторон, стараться избегать взаимных обвинений;
- 4) научиться ставить себя на место другой стороны;
- 5) ни в коем случае не давать конфликту «разойтись»;
- 6) не привлекать к данной проблеме посторонних лиц, конфликт решать только с теми, кто его создал;
- 7) стараться во всем находить компромисс;
- 8) преодолеть конфликт могут совместная деятельность и постоянная коммуникация между оппонентами.

Основными формами завершения конфликта являются:

- разрешение;
- урегулирование;
- затухание;
- устранение;
- перерастание в другой конфликт.

Разрешение конфликта – процесс, при котором устраняются причины конфликта, но после того, как произошел инцидент. Это совместная деятельность участников, которая направлена на прекращение конфликта и решение проблемы, которая привела к данной ситуации. Эта форма предполагает активность двух сторон по преобразованию условий, в которых они взаимодействуют, по устранению причин конфликта.

Урегулирование и устранение конфликта – формы завершения, происходящие с участием независимых сторон. Урегулирование может произойти и без согласия конфликтующих сторон. Затухание – это временное и частичное завершение конфликта. Противоречие, послужившее причиной столкновения, не разрешается, между оппонентами могут остаться напряженные отношения. Устранение конфликта основано на радикальном изменении элементов структуры конфликта. Это достаточно жесткая форма разрешения конфликта, но при некоторых конфликтах является единственно возможной.

Способы урегулирования при устранении:

- длительное временное недопущение взаимодействия конфликтующих сторон;
- обеспечение полного исключения взаимодействия оппонентов;
- ликвидация объекта конфликта;
- удовлетворение интересов всех субъектов конфликтного взаимодействия<sup>1</sup>.

Перерастание в другой конфликт происходит, когда в отношениях сторон возникает новое, более значимое противоречие и происходит смена объекта конфликта.

Некоторые психологи считают, что основным критерием разрешения конфликта является открытое и эффективное общение конфликтующих сторон. Это общение принимает разные формы: высказывание и демонстрация.

Высказывания хороши тем, что они, неся какую-то информацию, передают то, как человек принял данные слова и их действия. Он стремится понять, что понял их правильно.

Высказывания имеют разные формы. Часто употребляемая: открытая и личностно-окрашенная. Они касаются чувства состояния, эмоций, намерений.

Информация, содержит обратную связь относительно того, как участник конфликта воспринимает партнера и разъясняет его поведение.

Кроме того, общение подразумевает демонстрацию того, что партнер воспринимается как отдельная личность, несмотря на критику и сопротивление его каким-то отдельным или конкретным поступкам.

---

<sup>1</sup> Курочкина И. А., Шахматова О. Н. Педагогическая конфликтология : учебное пособие. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013.

Преподаватель, следя за ходом конфликта и участвуя в его изменении, как бы предупреждает о своих действиях и о конечном результате. Преподаватель в силу своих полномочий может отложить разрешение этого конфликта-неконструктивный способ разрешения. В данном случае он может пристыдить, пригрозить своим подопечным – конфликтотерпимые действия. Но также он может применить репрессивные и агрессивные действия. К первым действиям относятся: написание рапорта, обращение к руководству курса или факультета; ко вторым – высмеять или оскорбить курсантов.

Основным критерием конструктивного разрешения конфликта является степень разрешения противоречия, которое лежит в основе конфликта, и победа в нем правого оппонента. Важно то, чтобы при разрешении конфликта было найдено решение проблемы, из-за которой он возник. Чем полнее разрешено противоречие, тем больше шансов для нормализации отношений между участниками, меньше вероятность перерастания конфликта в новое противоборство. Существенной является победа правой стороны. Утверждение истины, победа справедливости благоприятно сказываются на социально-психологическом климате в образовательных организациях высшего образования МВД России, служат предупреждением лицам, которые потенциально могут стремиться достичь сомнительной с правовой или нравственной точки зрения цели с помощью конфликта<sup>1</sup>. Нужно помнить, что у другой стороны тоже есть свои интересы. Если их вообще игнорировать, не стремиться переориентировать мотивацию неправого оппонента, то это в дальнейшем чревато возникновением новых конфликтов.

---

<sup>1</sup> Курочкина И. А., Шахматова О. Н. Педагогическая конфликтология : учебное пособие. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

### *Основная литература*

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2016. – 198 с.
2. Габай Т. В. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2010. – 240 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 3-е изд., М. : МПСИ, 2010. – 448 с.
4. Исаев Е. И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2012. – 347 с.
5. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.
6. Савенков А. И. Педагогическая психология : учебник для бакалавров. 2-е изд. М. : Юрайт, 2012. – 659 с.

### *Дополнительная литература*

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология : хрестоматия. М. : МГППУ, 2004. – 192 с.
2. Айсмонтас Б. Б. А Педагогическая психология : учебное пособие. М. : МГППУ, 2010.
3. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях : учебное пособие. 2-е изд., перераб. СПб. : Питер, 2009. – 304 с.
4. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособи для студентов вузов / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. М. : Академия, 2008. – 320 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 28-е изд., М. : Мир Образования, 2015. – 955 с.
6. Курочкина И. А., Шахматова О. Н. Педагогическая конфликтология : учебное пособие / Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. – 229 с.
7. Практикум по возрастной и педагогической психологии : учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / под ред. Н. Ф. Талызиной. М., 2012. – 192 с.

Алпатова Ольга Борисовна,  
кандидат педагогических наук;

Евсеева Ирина Георгиевна,  
кандидат психологических наук, доцент

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

Редактор *Васильевых Е. М.*  
Корректор *Титова В. П.*  
Компьютерная верстка *Трушкиной М. А.*

---

Подписано в печать 29.12.2016 г.  
Заказ № 218

Формат 60×84 1/16  
Цена договорная

Тираж 56 экз.  
Объем 6,13 уч.-изд. л.  
7,44 усл. печ. л.

---

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя  
117437, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12