

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Кафедра теории и методики обучения праву**

**Ф.М. ЮСУПОВ**

# **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Учебное пособие**



**КАЗАНЬ**

**2019**

**УДК 159.9:37(075.8)**

**ББК 88.8я73**

**Ю91**

*Печатается по решению*

*Учебно-методической комиссии Юридического факультета КФУ;*

*кафедры теории и методики обучения праву*

*Юридического факультета КФУ*

*(протокол № 6/19 от 26.02.2019)*

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, профессор КНИТУ **П.Н. Осипов**;

кандидат психологических наук, доцент КФУ **Ю.Н. Кузнецова**

**Юсупов Ф.М.**

**Ю91 Педагогическая психология:** учеб. пособие / Ф.М. Юсупов. –  
Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 56 с.

**ISBN 978-5-00130-144-8**

Данное учебное пособие предназначено для использования в качестве дополнительного методического средства при освоении курса «Педагогическая психология», изучаемого студентами по специальности «Учитель права и английского языка».

**УДК 159.9:37(075.8)**

**ББК 88.8я73**

**ISBN 978-5-00130-144-8**

© Юсупов Ф.М., 2019

© Издательство Казанского университета, 2019

## ВВЕДЕНИЕ

Данное учебное пособие разработано в помощь студентам, обучающимся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) бакалавр (Право и иностранный язык)». Учебная программа этого направления предусматривает изучение дисциплины "Педагогическая психология". Основная задача данного курса – дать необходимые знания и умения в сфере педагогической психологии с тем, чтобы вооружить будущего учителя необходимыми знаниями и практическим инструментом для эффективной, плодотворной деятельности в школе или ином среднем учебном заведении. С целью реализации поставленной задачи материал дисциплины организован так, что охватывает все основные разделы педагогической психологии. На занятиях подробно рассматриваются вопросы обучения, воспитания, педагогической деятельности и личностных качеств учителя. Ограниченная продолжительность курса и заданная учебным планом структура учебного времени определили то, что наибольшее внимание в процессе преподавания уделено приобретению скорее теоретических знаний, нежели освоению практических навыков. Однако, с учётом достаточно небольшого объёма времени, отведённого учебным планом на освоение данной дисциплины, нам это кажется вполне приемлемым, так как качественное знание теоретического материала уже само по себе создаёт достаточно хорошую основу для последующего овладения необходимыми для педагога практическими умениями и навыками. Поэтому лейтмотивом настоящего курса было прежде всего приобретение студентом высокой компетентности в сфере психологии обучения и воспитания, а также умения прилагать полученные знания к решению конкретных педагогических задач.

Поскольку преподавание права ведётся в старших классах школы, все материалы пособия в основном подобраны в применении к школьникам подросткового и юношеского возраста. Кроме того, программой обучения предусмотрено выполнение студентами педагоги-

ческой практики, а также написание курсовых и выпускной квалификационной работы, что требует знания ими структуры педагогического эксперимента. Данное обстоятельство побудило нас дать в учебном пособии и детальное описание его структуры.

Для того чтобы представленные рекомендации, касающиеся вопросов обучения и воспитания учащихся, лучше запечатлелись в памяти читающих пособие, каждой теме сопутствует перечень вопросов, предназначение которых – повторно акцентировать внимание читающего на отдельных фрагментах изучаемой темы. Это позволяет усилить рефлексии в процессе чтения на акцентируемых элементах и положениях темы.

Последние две темы пособия посвящены вопросам структуры педагогической деятельности и педагогическим способностям, что должно помочь студентам при прохождении ими педагогической практики в образовательных учреждениях, а также позволит обратить свое внимание на те педагогические способности, которые им необходимо у себя развивать для последующего успешного выполнения педагогической деятельности.

## **Предмет и методы педагогической психологии**

Педагогическая психология – отрасль психологии, в которой изучаются проблемы обучения и воспитания людей, а также вопросы, касающиеся педагогической деятельности.

Любая наука имеет свой предмет и объект исследования. Объект исследования науки – это то, что существует как данность, без учёта самого процесса изучения. Объектом в данном случае является человек. Вместе с тем каждая наука изучает в объекте что-то своё, некоторый определённый аспект. Это и составляет предмет исследования науки.

Предметом педагогической психологии являются закономерности и механизмы освоения человеком в ходе образовательного процесса социокультурного опыта. Если говорить конкретнее, то это факты, механизмы, закономерности освоения такого опыта и возникающие в результате данного процесса изменения в уровне интеллектуального и личностного развития растущего человека, как субъекта учебной деятельности, которая организуется и управляется педагогом в разных условиях образовательного процесса. Педагогическая психология изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, а также закономерности формирования у школьников творческого активного мышления, изменения, происходящие в его психике. Однако это лишь одна, первая сторона предмета педагогической психологии.

Второй такой стороной является воспитание. Если основная цель обучения – развитие способностей, то воспитание представляет собой целенаправленное воздействие на растущего человека, имеющее задачу сформировать у него определённые ценностные ориентации, принципы поведения, системы оценок, выраженное отношение к себе, к другим людям, к труду, к обществу, к миру. Иначе говоря, задача воспитания – формирование личности растущего человека.

Воспитание и обучение представляют собой разные, но тесно взаимосвязанные между собой стороны единой педагогической дея-

тельности и потому в реальной жизни они в большинстве случаев реализуются совместно. В практической деятельности учителя отделить обучение от воспитания, как процессы и результаты деятельности, не представляется возможным. Однако у воспитания есть некоторые особенности. Оно в основном осуществляется через межличностное общение людей и преследует цель развития мировоззрения, морали, мотивации и характера личности. Его методы основаны на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры. Этим оно отличается от обучения, которое осуществляется через различные виды предметной, теоретической и практической деятельности и имеет целью интеллектуальное и когнитивное развитие ребёнка. Исследуемые в этом случае методы базируются на восприятии и понимании человеком предметного мира и средств материальной культуры.

Третьей важной проблемой, которой занимается педагогическая психология, являются психологические особенности самого учителя. Здесь речь идёт о выявлении, изучении, исследовании тех общечеловеческих и профессиональных качеств педагогов, которые создают благоприятные предпосылки для эффективного выполнения им обучающей и воспитательной деятельности. К этому же ряду вопросов относятся содержание и методы психологической подготовки педагогов в высших учебных заведениях, педагогическое просвещение родителей, а также составление профессиограммы учителя и воспитателя.

В педагогической психологии используются все те же методы, которые применяются в общей и возрастной психологии (наблюдение, опрос, эксперимент, тестирование), однако делается это с учётом возраста детей и тех психолого-педагогических проблем, которые побуждают педагогов и психологов обращаться к этим методам. Эти проблемы касаются прежде всего изменений, которые происходят в психике и поведении ребёнка под воздействием обучения и воспитания. Однако кроме общих методов в педагогической психологии используются также и специальные методы. Прежде всего это психо-

лого-педагогический эксперимент. Остановимся на его особенностях чуть подробнее.

Психолого-педагогический эксперимент представляет собой исследование, которое имеет целью установление эффективности применения по отношению к ребёнку каких-то определённых педагогических воздействий. Обычно педагогический эксперимент проводится по двум схемам.

Первая схема педагогического эксперимента с применением двух групп, одна из которых используется в качестве экспериментальной, а вторая - контрольной. При таком его типе экспериментальной группой называют группу испытуемых, детей или взрослых, к которой непосредственно применяют те воздействия, эффективность которых подлежит проверке. Контрольной же группой будет называться та, к участникам которой данная программа, методы и средства непосредственно не применяются, но результаты развития которой сопоставляются с данными экспериментальной группы и используются как сравнительные для оценки эффекта от применения новых программ, методов и средств обучения. Графически план такого эксперимента можно представить в виде следующей схемы.

$$\begin{aligned} X_1' &\rightarrow r \rightarrow X_1'', \\ X_2' &\rightarrow R \rightarrow X_2'', \end{aligned}$$

где:

$X_1'$  – контрольная группа до момента традиционно-используемого педагогического воздействия,

$X_1''$  – контрольная группа после момента традиционно-используемого педагогического воздействия,

$r$  – традиционно-используемый способ педагогического воздействия.

$X_2'$  – экспериментальная группа до момента экспериментального воздействия.

$X_2''$  – экспериментальная группа после момента экспериментального воздействия.

$R$  – новый, подлежащий проверке способ педагогического воздействия.

Заканчивается эксперимент сравнением приращения значений средних и показателей разброса данных (дисперсий) в обеих группах.

Вторая схема – с одной группой испытуемых, которая одновременно выступает и в роли экспериментальной, и контрольной группы. Эта схема на практике обычно применяется тогда, когда для экспериментальной группы невозможно подобрать контрольную группу, полностью равноценную ей по внешним параметрам. Использование такой схемы эксперимента предполагает предварительное выявление и оценку тех факторов, которые в группе испытуемых могут изменяться во время проведения эксперимента и повлиять на его результат. В случае такого эксперимента обязательными являются тщательный контроль за такими факторами, и повышенная надёжность применяемых психодиагностических средств.

### **Вопросы для закрепления материала**

1. Дайте определение педагогической психологии.
2. Чем отличаются объект и предмет исследования науки?
3. Что составляет объект педагогической психологии?
4. Что является предметом педагогической психологии.
5. В чем состоит центральное отличие обучения и воспитания как предмета педагогической деятельности?
6. Какие методы исследования используются в педагогической психологии?
7. В чем заключается суть педагогического эксперимента?

### **Соотношение обучения и развития**

В процессе обучения обучаемый получает новые знания, навыки, умения. Однако результатом обучения является не только это. В процессе обучения, особенно когда обучаемый – ребёнок, также происходит изменение, преобразование психических функций человека. Его психика приобретает такие новообразования, какие до сих



пор она не имела. Например, на определенных этапах у ребёнка возникает способность к организации своего поведения, произвольному управлению вниманием и памятью, абстрактному мышлению и т. д. Иначе говоря, в процессе обучения ребёнок также и развивается. Характер происходящих при этом изменений в большой степени зависит от характера обучения. Какова же связь между обучением и развитием? Существуют разные точки зрения на решение этого вопроса. Основные из них таковы:

- обучение и есть развитие (У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка).
- обучение - это только внешние условия созреваия, развития, т. е. «обучение идёт в хвосте развития» (В. Штерн).
- «мышление ребёнка с необходимостью проходит все фазы и стадии развития, независимо от того, обучается ребёнок или нет», т. е. развитие не зависит от обучения (Ж. Пиаже).

В отечественной педагогической психологии утвердилось, стало общепризнанным, аксиоматичным следующее положение Л. С. Выготского: «обучение является не только условием, но оно само есть основа и средство развития как психики человека, так и всей его личности в целом». Согласно его мнению «обучение идёт впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нём новообразования». Опережая развитие, оно стимулирует его, но в то же время само опирается на актуально существующий уровень развития. Поэтому обучение должно ориентироваться не на «вчерашний день», т. е. на то, что ребёнок знает и умеет, а на завтрашний день его развития, на то, что он должен знать и уметь.

Движущей силой психического развития человека является противоречие, существующее между достигнутым уровнем его знаний, навыков, способностей, системой мотивов, и типами его связей с окружающей средой (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). При этом процесс развития человека не является исключительно линейным, спокойным и равномерным. В развитии ребенка такие

промежутки времени действительно имеют место. Но наряду с ними в развитии ребёнка имеют место и кризисные периоды. Именно в периоды кризиса у формирующейся личности возникают возрастные новообразования. «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и её деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребёнка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период».

Таким образом, процесс развития ребёнка имеет как относительно спокойные, равномерные периоды, так и периоды резких сдвигов, обострения противоречий, «поворотов в развитии». Это кризисные периоды или кризисы.

В психологии известно шесть кризисных периодов.

- Кризис новорожденности. Он отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста.
- Кризис одного года – отделяет период младенчества от раннего детства.
- Кризис трёх лет, представляющий собой временной отрезок, в который осуществляется переход от раннего детства к дошкольному возрасту.
- Кризис семи лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом.
- Кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному периоду.
- Наконец, кризис 17 лет – это переход к юности.

Каким же образом соотносятся изменения личности в кризисный период и её особенности, возникающие в последующий период равномерного развития, период стабильности? Д. Б. Эльконин эту взаимосвязь описывает так: «то, что в критический период вызывает появление соответствующего новообразования, и представляет собой генеральную линию последующего развития в стабильном периоде».

С точки зрения корректного функционирования педагогической образовательной системы очень важно, чтобы оказываемые на ребёнка педагогические воздействия не опаздывали, а напротив, опережали возрастной уровень развития ребёнка. В противном случае может возникнуть эффект трудновоспитуемости или неуспеваемости ребёнка.

Всегда надо иметь в виду то, что развитие ребёнка осуществляется не в «безвоздушном пространстве», а в социальной среде, которая в большей или меньшей мере (в зависимости от того, как организован этот процесс) определяет характер развития ребёнка. Л. С. Выготский ввёл очень важное для педагогической психологии понятие «социальной ситуации развития», которая определяет содержание, формирование центральной линии развития, связанной с основными новообразованиями. Социальная ситуация развития есть некоторая «система отношений» ребёнка и социальной среды. Изменение этой системы определяется основным законом динамики возрастов. В соответствии с этим законом «силы, движущие развитие ребёнка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития возраста, с внутренней необходимостью аннулирования социальной ситуации развития, окончания данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей возрастной ступени».

Понятие социальной ситуации развития, как отношение ребёнка с социальной действительностью, включает в себя и средство реализации этого отношения – деятельность. А. Н. Леонтьев вводит понятие ведущей деятельности. «Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большое значение для дальнейшего развития личности, другие – меньшее. Одни играют главную роль, другие – подчинённую».

Л. С. Выготский подчёркивает, что психическое развитие – это целостное развитие личности ребёнка. Оно осуществляется одновременно по линиям познавательной сферы, психологической структуры и содержания деятельности личности.

## **Вопросы для закрепления материала**

1. В чем, в психологическом плане, состоит задача обучения?
2. Какие основные концепции взаимосвязи обучения и развития существуют?
3. Каков взгляд на взаимосвязь обучения и развития Л. С. Выготского?
4. Что по Л. С. Выготскому является движущей силой психического развития человека?
5. Какова динамика процесса развития ребенка, какие в нем периоды можно выделить?
6. Какие кризисные периоды в развитии ребенка можно существовать?
7. Какая с точки зрения развития существует взаимосвязь между кризисными и стабильными периодами?
8. Что есть социальная ситуация развития?

## **ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ**

### **Понятие научения**

Все основные изменения процесса возрастного развития ребёнка являются следствием его научения, которое выражается в целесообразном изменении его внешней и внутренней деятельности или поведения. Чтобы целесообразное изменение деятельности или поведения имело характер научения, это изменение должно вызываться не какими-то врождёнными свойствами организма, а результатом ранее выполненной определённой деятельности. Научение, понимаемое в таком общем виде, существует и у животных. Однако человек, в отличие от животных, при научении оказывается способным обнаруживать и учитывать в своей деятельности не только физические, но также логические (взаимосвязи частного и общего, конкретного и абстрактного и т. д.) и функциональные отношения (причины и следствия, цели и средства, действия и результата). Эти отношения у человека отражаются в виде понятий и материально фиксируются в

специальной системе знаков – языке. Таким образом, свое открытие, познание в процессе реальной практики связей и отношений, существующих в предметном мире, человек фиксирует в виде идеальных или мыслительных действий. Переход от овеществленных, предметных действий к действиям в идеальном плане, осуществляемым с помощью представлений и понятий, и есть процесс мышления. Конечной целью мыслительной, интеллектуальной деятельности всегда является решение разнообразных практических задач. Применение теоретических знаний для решения практических задач есть умение. Полноценное интеллектуальное научение своей неизбежной стороной должно иметь и научение умениям. Научение у человека может осуществляться на разных уровнях: сенсорном, моторном, сенсомоторном, когнитивном. На когнитивном уровне научения у человека формируются процессы обнаружения, анализа, отбора, обобщения существующих свойств и связей предметов деятельности, а также целесообразные действия по использованию этих свойств и связей.

### **Понятие обучения**

Научение может носить стихийный характер – осуществляться в процессе общения человека с другими людьми, с теми, с которыми ему приходится сталкиваться по ходу своей жизни. Однако оно может осуществляться и в специально организованных условиях как процесс целенаправленный. Такую целесообразную организацию научения называют обучением. Его разновидностью является школьное обучение.

Обычно обучение характеризуют как передачу человеку определённых знаний, умений и навыков. Говоря об их усвоении, необходимо отметить следующее. Знание, умение и навыки - это формы и результаты определённых процессов в психике человека. А это значит, что они могут возникнуть у человека только в результате его собственной деятельности, практической или интеллектуальной. По-

этому их приобретение необходимым и неизбежным образом предполагает психическую активность самого учащегося.

В силу сказанного, отношение «учитель-ученик» не эквивалентно отношению «передатчик-приемник». Неотъемлемым, необходимым условием указанного процесса является активность и взаимодействие обоих участников указанного совместного взаимодействия. Поэтому процесс обучения всегда предполагает процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате чего у обучаемого и формируются определённые знания, умения и навыки.

Научение может носить попутный характер, или же быть целенаправленным. Научение, возникающее в ходе деятельности, имеющей цель иную, нежели приобретение знаний, умений и навыков, называется попутным. Некоторые психологи и педагоги выдвигают идею о том, что попутное, непреднамеренное обучение является лучшей формой обучения, так как носит «естественный» характер, а человек в процессе такой работы имеет дело не с искусственными дозированными сведениями, а с реальной жизнью, реальными задачами и вещами. Подобные взгляды, например, часто проповедуют при обучении языкам, или же, скажем, как способ освоения работы на компьютере. Такие концепции отказывают учению в праве на самостоятельный и особый вид деятельности по усвоению нового материала, заменяя данный процесс использованием иных, чисто практических видов деятельности. Но проведённые многочисленные психологические эксперименты позволяют сделать следующие выводы:

1) попутное и непреднамеренное научение в большинстве случаев менее эффективно, чем преднамеренное и специально организованное.

2) непреднамеренное научение, приобретаемое только на основе индивидуальной деятельности учащихся, требует значительно большего времени, нежели при целенаправленном обучении, так как процесс самостоятельного поиска и осмысления материала учащимся часто бывает чрезвычайно длителен и непродуктивен.

3) при таком научении человек выделяет и усваивает главным образом лишь то, что непосредственно связано с его потребностями, интересами, текущими задачами. Всё остальное, иногда самое важное, проходит мимо него. Иначе говоря, то, чему человек обучается подобным образом, в очень большой степени определяется индивидуальными особенностями его личности, а потому результаты такого научения бывают отрывочны и бессистемны. Качественное усвоение системы понятий возможно лишь в процессе специальной деятельности, целью которой будет само научение. Такая деятельность получила название учения.

### **Вопросы для закрепления материала**

1. Что в психологическом плане представляет собой процесс научения?
2. Чем принципиально научение человека отличается от научения животных?
3. На каких уровнях психологической активности может осуществляться процесс научения?
4. Что представляет собой процесс обучения?
5. Какова в процессе обучения роль активности субъектов учебного взаимодействия?
6. Как можно охарактеризовать попутное и непреднамеренное научение?

### **Учение как деятельность**

Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определённые знания, умения, навыки, формы поведения и деятельности. Учение – специфически человеческая деятельность. Она возможна лишь на той ступени развития психики конкретного человека, когда он способен сознательно идти к определённой цели. Эта способность у ребёнка возникает в 4-5 лет на основе предшествующих видов деятельности – игры, речевого общения, практического действия.

Учение является специфическим видом деятельности – гностической деятельностью, имеющей целью познание окружающего мира. Гностическая деятельность может быть внешней предметной (например, сборка и разборка предметов), перцептивной (наблюдение, слушание) или символической (изображение, обозначение). Однако гностическая деятельность также может быть внутренней (оперирование образами предметов, мнемические действия при осмысленном запоминании материала и т. д.), умственные действия (процесс анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения и т. д.). Иначе говоря, внутренняя деятельность представляет собой систему мысленных (умственных) действий, развёртывающихся в идеальном плане. Исследованиями установлено, что внутренняя деятельность возникает из внешней в процессе интериоризации, т. е. процесса перевода действия из внешнего, предметного плана в план внутренний, идеальный. Установлено, что основным средством интериоризации является слово. Оно позволяет человеку как бы «оторвать» действие от самого предмета и превратить его в действие с образами, а в дальнейшем - и с понятиями.

Структура обучающего воздействия определяется тем, какое положение занимает обучаемый в педагогической ситуации, какую выполняет функцию.

1 случай: ученик пассивно воспринимает и усваивает подаваемую извне информацию. В этом случае он является лишь объектом формирующих воздействий педагога. Обучение здесь имеет вид преподнесения готовых знаний и умений, учение же сводится к пассивному восприятию, повторению, тренировке и упражнению в преобразовании умений и навыков по имеющимся образцам. Обучение в таком случае носит характер классического преподавания.

2 случай: ученик активно самостоятельно ищет, обнаруживает и использует информацию. Здесь учащийся представляет собой субъекта, формирующегося под воздействием собственных интересов и целей. Учебные действия в этом случае имеют вид естественного само-



научения. Учение при таком варианте складывается из подбора вопросов и задач, поиска учеником общих принципов, самостоятельно осмысления задачи и обнаружения пути её решения, предполагает его творческую деятельность. Обучение в таком варианте представляет собой стимулирование процесса познания учащегося.

3 случай: организация учителем направленного поиска учеником используемой информации и обнаружение решения задачи. В этом случае учащийся выступает и как объект педагогического воздействия, и как субъект познавательной деятельности. Здесь учение носит характер направленной познавательной активности ученика и складывается из таких действий, как решение поставленных задач и оценки результатов, проб и ошибок, экспериментирования и т. д. Обучение в этом случае представляет собой руководство учением.

### **Мотивация учебной деятельности**

Учебная деятельность, как и любой вид деятельности, будет эффективной только в том случае, если имеются мотивы, побуждающие индивида к гносеологической цели, к овладению определёнными знаниями и умениями. Такие мотивы могут быть двух типов – внешние и внутренние.

К внешним мотивам относятся побудители такого вида, как наказание и награда, угроза и требование, давление группы, ожидание будущих благ и т. д. Все они по сути своей являются внешними по отношению к непосредственной цели учения. Приобретение знаний и умений в этих случаях служит лишь средством достижения других важных для данного ученика целей (избегание неприятностей, достижения общественных и личных успехов, удовлетворения честолюбия). Само учение при таких ситуациях у обучаемого может не вызывать никакого интереса или даже являться отталкивающим. Учение в этом случае носит психологически вынужденный характер и выступает как препятствие, которое обучаемым надо преодолеть на пути к значимой для него цели. Поэтому данная ситуация сама по себе, по

своей природе, является противоречивой, для которой характерно наличие у субъекта противодействующих процессу познания сил. Она конфликтна по своей сути, поэтому порождает у ученика значительное психическое напряжение, требует от него больших усилий, а порой и борьбы с самим собой. В случае, когда у обучаемого указанный конфликт выражен очень сильно, у него появляется тенденция «выйти из ситуации» через отказ от деятельности, избегания неизбежных трудностей и, как патологический вариант, – через появление невроза (ученик либо бросает учёбу, либо начинает нарушать правила, впадает в апатию).

К внутренним мотивам относят те, которые побуждают человека к учению как к своей цели. Это могут быть такие врождённые потребности человека, как потребности в активности и получении информации. Формой их проявления будет интерес к самим знаниям, любознательность. В основе такого вида мотивации могут также лежать ценностные ориентации личности: стремление к самосовершенствованию, повышение своего культурного уровня, желание самоутвердиться в глазах других, найти себя в каком-то деле и выразить себя в нём. Учебные ситуации с подобными мотивами не содержат внутреннего конфликта. Безусловно, в этом случае также необходимо преодолевать трудности, встречающиеся в ходе учения. что требует от обучаемого приложения волевых усилий. Но здесь его усилия направлены на преодоление внешних препятствий, а не на борьбу с самим собой. Поэтому такая ситуация с педагогической точки зрения наиболее благоприятна для обучения. Однако самостоятельное возникновение такой мотивации у ученика – явление достаточно редкое. Чтобы она реально возникла, требуется воспитание учащегося, формирование его целей, интересов и идеалов, а не простое управление его поведением.

## **Факторы, влияющие на процесс обучения**

### **Внутренние факторы**

Эффективность процесса обучения будет определяться целым рядом факторов, среди которых можно выделить факторы внутреннего и внешнего порядка. К числу внутренних можно отнести следующие.

**Роль внимания** обучаемого. Оно обеспечивает необходимую степень концентрации сознания обучаемого на изучаемом объекте.

**Установка** Она проявляется во влиянии особенностей личности обучаемого на процесс выделения, отбора и усвоения воспринимаемой им информации. Установка обучаемого определяет сроки, прочность и характер запоминания усваиваемого материала.

### **Внешние факторы**

**Содержание материала** Предметом заучивания могут быть фактические сведения, понятия, умения или навыки. От того, какой тип материала является предметом заучивания, выбираются и соответствующие методы обучения.

**Форма материала** Она может быть такой, какая встречается в реальных жизненных ситуациях, либо же носить дидактический характер. В последнем случае обучение осуществляется на основе специально подготовленных схематизированных учебных объектов и задач. По виду материал может быть предметным, образным, речевым, символическим. Используемая форма представляет собой язык, на котором обучаемому передаётся информация. Для того, чтобы быть в процессе обучения эффективным, он должен соответствовать, во-первых, характеру заучиваемого материала и, во-вторых, уровню развития мышления обучаемого.

**Трудность материала** Она определяет эффективность заучивания, его быстроту и правильность. Главная причина повышения трудности материала – непредсказуемость для восприятия обучаемого каждого последующего его элемента и рост объема такой непредсказуемости. А она обуславливается наличием в заучиваемом материале более или менее отчётливых закономерностей. Вот почему изло-

жение материала требует от преподавателя логичности и последовательности.

**Значение или важность материала для обучаемого** Если материал имеет большую теоретическую или практическую значимость для самого обучаемого, он усваивается лучше.

**Осмысленность материала** Как показывают эксперименты, осмысленный материал заучивается значительно быстрее, причем с меньшим количеством ошибок, а также лучше сохраняется. Осмысленность материала будет определяться степенью подготовленности обучаемого к его восприятию, тем, имеются ли в арсенале обучаемого понятия и действия, необходимые для понимания элементов учебного материала и установления связей между ними.

**Структура материала** Это свойство материала тесно связано с осмысленностью. Структура материала характеризует то, как устанавливаются в материале эти связи. Эксперименты показывают, что эффективность заучиваемого материала возрастает с повышением его структурированности, т. е. степени логичности семантических и синтаксических взаимосвязей его частей, а также от степени соотносимости нового материала с уже известным обучаемому. Чётко выделенные отдельные связи заучиваются легче, чем сложные, включающие много отношений или звеньев, либо же малоочевидные.

**Объём материала** Он определяется количеством входящих в него отдельных элементов. Объём бессистемного материала определяется легко, осмысленного – намного сложнее, поскольку в этом случае трудно определить, каким будет результат мыслительной переработки материала обучаемым. Косвенно объём осмысленного учебного материала можно измерить числом новых понятий, либо же действий, которые нужно освоить.

**Эмоциональные особенности** учебного материала. Установлено, что материал, вызывающий сильное положительное чувство, заучивается легче, чем безразличный и скучный. Влияние отрицатель-

ных эмоций на качество заучивания может проявляться двояко – иногда они способствуют заучиванию, иногда напротив – препятствуют.

**Организация заучивания материала** Если учебный материал служит основной предпосылкой, а внутренняя установка - условием эффективного заучивания, то его основными средствами являются повторение и упражнение. Однако такое повторение должно носить активный характер. Исследования показывают, что многократное повторение не даёт желаемых результатов, если обучаемый в процессе повторения не получает информации о результатах своих действий, об их правильности или ошибочности. Следовательно, повторение нужно не просто для запечатления, но для уточнения и совершенствования знаний и действий. Оно есть средство проверки и исправления достигнутых результатов на этапе предыдущего повторения.. Кроме того, повторение позволяет обнаруживать всё новые и новые связи элементов учебного материала между собой, а также с имеющимся опытом учащегося. Активное повторение, приводящее к заучиванию - это не просто многократное восприятие, чтение или действие. В активном повторении при каждом новом восприятии или воспроизведении учащийся психологически имеет дело с несколько иным, как бы вновь осмысленным материалом, обогащённым предыдущей умственной работой.

**Обратная связь в обучении** Ход научения регулируется на основе обратной связи, т. е. непрерывного или периодического контроля и учёта текущих его результатов. При обучении основным средством такого контроля являются ответы и действия учащихся, степень их правильности, число ошибок. Эффективность управления учебным процессом будет в значительной степени определяться тем, как учителем организован поиск учащимися правильных ответов и действий, своевременно сигнализирующая учителю о допущенных ошибках, реагированием учителя на них и коррекцией обучаемым своих ошибок.

## **Вопросы для закрепления материала**

1. Какова специфика учения как вида деятельности?
2. Что такое гностическая деятельность, какие виды гностической деятельности существуют и какова взаимосвязь между ними?
3. Чем определяется структура обучающего воздействия и какие их три вида можно выделить?
4. Какова роль мотивации в процессе учебной деятельности?
5. Какие два вида мотивации к учебной деятельности существуют? Опишите особенности каждой из них.
6. Опишите внутренние факторы, влияющие на процесс обучения.
7. Какие характеристики изучаемого материала и как определяют эффективность его освоения?
8. Какова роль организации заучивания материала и обратной связи в повышении эффективности процесса обучения?

## **Современные теории обучения**

### **Критерии оценки методики обучения**

Основным психологическим критерием обучающей методики является её способность к обеспечению развития как познавательных процессов обучаемого, так и всей его личности в целом. С точки зрения психологии обучающая методика будет эффективной, если она удовлетворяет следующим требованиям. Она должна:

- опираться на зону ближайшего развития.
- порождать у обучаемых активность.
- обеспечивать развитие психических процессов.
- развивать логическое запоминание и логическое мышление.
- обеспечивать развитие личности, то есть обогащать опыт ученика - практический, нравственный, эмоциональный.
- строиться в форме диалога и совместного решения проблем, то есть ориентироваться на учебное сотрудничество.

- активизировать познавательные интересы и развивать творческие способности, творческое самовыражение.
- опираться на мышление, а не на память.
- учитывать возраст учеников.

Эффективная методика обучения обычно приводит к усвоению знаний, но эффективность урока как целостной системы не сводится только к усвоению знаний: любой урок должен выполнять не только обучающие, но также воспитательные и развивающие личность функции. Кроме того, на уроке должна быть создана благоприятная психологическая атмосфера.

### **Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин)**

П. Я. Гальперин считал, что основой усвоения материала и возникновения мышления как совокупности интеллектуальных операций является умственное действие, формирующееся в процессе интериоризации. Он выделяет три уровня овладения умственным действием:

- 1) уровень предметного действия.
- 2) уровень громкой речи без опоры на предметы.
- 3) действие в уме.

Эти уровни являются обязательными фазами превращения внешнего действия во внутреннее. Остальные его характеристики - степень обобщённости, сокращённости и освоения умственного действия лишь определяют степень его зрелости. Интеллектуальное действие тем совершеннее, чем оно более обобщённо, сокращённо и отработано.

П. Я. Гальперин выделяет несколько этапов формирования умственного действия:

- 1) Предварительное знакомство с действием и выделение ориентировочной основы действия (ООД). Последняя представляет собой ряд мелких элементарных операций, посильных для усвоения учащимися.

- 2) Материализованный этап выполнения действия. Первоначально действие выполняется с реальными, материальными предметами. Надо отметить, что это положение верно для школьников любого возраста, хотя в разном возрасте эти предметы будут разными (например, для младших школьников это палочки, яблоки, куклы, для старших – рисунки, чертежи, схемы, символы). Полностью сформировать умственное действие минуя этот этап невозможно.
- 3) Перенос действия в план громкой речи. Он заключается в проговаривании вслух последовательности проведения операций. Если этот этап пропущен – навык становится неустойчивым, совершается с массой ошибок, сопровождается постоянным стремлением вернуться к действию с предметами.
- 4) На данном этапе громкоречевое действие преобразуется в речь про себя – во внутреннюю речь.
- 5) Действие из внутренней речи переходит в умственное действие.

Последние два этапа в значительно меньшей степени поддаются внешнему контролю и управлению. Однако правильная организация предшествующих этапов в значительной мере гарантирует успешность и безошибочность дальнейшего формирования умственных действий.

О применимости данной методики надо сказать следующее. Хотя эксперименты показали, что с ее помощью ученики усваивают учебный материал быстрее, эффективнее и качественнее, чем ученики, обучаемые по традиционным методикам, на практике в школе она не получила широкого распространения.

### **Методика теоретического обобщения В. В. Давыдова**

В. В. Давыдов исходит из того, что обучение обобщённым способам умственных действий внутренне связано с формированием у учащихся абстракций и обобщений содержательного характера, с



усвоением ими теоретических понятий. Традиционная система школьного обучения основана на эмпирическом подходе к формированию понятий. Однако характерной особенностью эмпирического мышления является то, что оно отражает только внешние связи объектов и не способно проникнуть в сущность явлений. Это тип мышления, характерный для обыденной жизни со свойственными ему умозаключениями от конкретного к абстрактному. Такой путь обучения является малоэффективным, занимающим много времени, порождающим у школьников значительные трудности и сопровождаемый массой ошибок.

Теоретическое мышление отражает внутренние связи объектов и законы их развития. Именно так идёт научный поиск. Ему свойственен дедуктивный путь умозаключений от абстрактного к конкретному. В современной школе теоретическое мышление формируется стихийно, у разных школьников по-разному и не экономным способом. По мысли В. В. Давыдова, данный процесс учителем должен был быть взят под контроль.

Основное отличие экспериментальных учебных программ В. В. Давыдова заключалось в том, что дети с самого начала знакомились с условиями и законами происхождения понятий, являющихся базовыми для той или иной области знания. Выполняя под руководством преподавателя определённые предметные действия, учащиеся обнаруживали и фиксировали такие существенные особенности объектов, ориентация на которые позволяла им решать любые задачи данного класса.

Исследования лаборатории В. В. Давыдова показали, что введение в процессе обучения нового понятия проходит четыре стадии:

- 1) дети знакомятся с предлагаемой учителем задачей, ориентируются в ней;
- 2) овладевают образцом такого преобразования материала, которое выявляет наиболее существенные отношения, служащие основой решения задачи данного вида;

- 3) выявленные отношения фиксируются в виде той или иной модели;
- 4) определяются и выделяются такие свойства выявленного отношения, благодаря которым можно определить условие и способы решения исходной задачи.

Минусом данной методики считалась её неразработанность для школьников старших возрастов. Другой недостаток состоит в том, что эффективность её применение в значительной степени зависит от уровня интеллектуальной подготовленности и квалифицированности самого учителя.

### **Обучающая система Л. В. Занкова**

Отличительными чертами системы Л. В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников; высокий уровень трудности, на котором ведётся обучение; быстрый темп прохождения учебного материала; резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная методика развивает мышление, эмоциональную сферу, учит понимать и выявлять общий смысл знаний.

Л. В. Занковым были разработаны принципы развивающего обучения, опираясь на которые и создаются конкретные методики обучения. Эти принципы таковы.

- 1) Принцип обучения на высоком уровне трудности. Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений. Содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении.
- 2) Принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков.

- 3) Принцип осознания школьниками собственного учения. Этот принцип направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения.
- 4) Принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно этому принципу необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, но обучение должно развивать всех.

Одна из сложностей использования данной методики состоит в том, что разрабатывать содержание уроков с учётом индивидуальных особенностей всех детей учитель должен сам.

### **Алгоритмизация обучения как способ его оптимизации**

Алгоритмизация процесса обучения по своей сути сходна с этапами формирования умственных действий, предложенными П. Я. Гальпериным. В то же время она считается самостоятельным направлением, стоящим на стыке теории формирования умственных действий и программированного обучения.

Мнение учителей по поводу целесообразности алгоритмизации обучения различны. Её противники считают, что обучение алгоритмам может привести к стандартизации мышления и подавлению творчества детей. Сторонники же алгоритмизации указывают на то, что огромное место в обучении занимает выработка различных навыков, являющихся необходимыми элементами творчества. Более того, самостоятельное построение и применение его уже есть творческий процесс. Кроме того, алгоритмизация обучения вносит в этот процесс необходимые порядок и систему, что значительно облегчает усвоения материала.

Под алгоритмом в педагогической психологии обычно понимают точное, общепонятное описание определенной последовательности интеллектуальных операций, необходимых и достаточных для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу. Один из основных алгоритмов – алгоритм распознавания, то есть такой алгоритм, который предписывает, что и как надо делать, чтобы распо-

знать объект и отнести его к какому-либо классу. Если учащийся не знает общих методов решения учебных задач, т. е. алгоритма распознавания, то он и не осознает того, к какому ряду можно отнести данный объект или явление, а значит и не понимает, что с ним следует делать дальше.

Обучение алгоритмам можно производить двумя способами.

1. Алгоритмы учащимся даются в готовом виде, чтобы они могли их просто заучить, а затем закрепить во время упражнений. 2. Учащийся алгоритм находит, как бы «открывает» сам. Первый вариант хорош на начальных этапах обучения алгоритму, второй – на более поздних этапах.

В самом общем виде алгоритм представляет собой карточку, на которой записан порядок анализа отдельного явления. Многократно работая с этой карточкой, ученики доводят до автоматизма этот анализ, что позволяет в последующем избегать ошибок при «встрече» с таким явлением.

### **Программированное обучение**

Родоначальником программированного обучения является известный психолог-бихевиорист Б. Скиннер. Идея программированного обучения имеет множество сторонников во всём мире.

При программированном обучении учебный материал расчленяется на небольшие порции, располагающиеся в строгой логической последовательности. Такое построение учебного материала называется программой. Указанные порции материала последовательно предъявляются ученикам либо в зрительной, либо в звуковой форме. Прежде чем получить следующую порцию знаний, ученик должен определённым образом доказать, что он усвоил предыдущий материал путем правильного выполнения предложенного ему действия. Таким образом, ученик всё время даёт информацию о том, как он усваивает материал. Такой «канал обратной связи» действует непрерывно. В зависимости от того, усвоил ученик данный материал или нет,

определяется дальнейший ход обучения: либо ему предоставляется возможность перейти к следующей порции материала, либо вновь демонстрируется предыдущий кадр для повторного усвоения, либо же обучаемому предлагает повторить старый материал. Эти операции может производить компьютер или обучающая машина, либо такой ход обучения определяется самим расположением материала в случае использования программированном учении.

Недостатком предлагаемого метода является резкое понижение роли учителя в обучении и возможность для сообразительных учеников найти "ключ" для нахождения правильного ответа в очередном задании.

### **Проблемное обучение**

Преимущества проблемного обучения следующие.

- 1) оно учит мыслить логично, научно, творчески.
- 2) оно делает учебный материал более доказательным, способствуя превращению знаний в убеждения.
- 3) оно более эмоционально, вызывает глубокие интеллектуальные чувства и потому способствует формированию интереса учащихся к знанию.
- 4) в процессе решения проблемы обучаемый совершает "мини-открытия", а поэтому таким образом полученные знания в памяти сохраняются намного лучше.

Суть проблемного обучения такова. Перед учеником ставится проблема, познавательная задача, и ученики с помощью учителя (или без его помощи) исследуют пути и способы её решения. Они строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки её истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают. Роль учителя в этом случае – роль опытного дирижёра, организующего этот исследовательский поиск. В одном случае учитель, поставив проблему, вскрывает путь её решения, рассуждает вместе с учеником, опровергает возражения, высказывает предположения, доказывает истинность, т. е. учитель

демонстрирует учащимся путь научного мышления. В другом роль учителя может быть минимальной. Он предоставляет ученикам возможность самостоятельно искать пути решения проблемы, проявляя, вместе с тем, постоянную готовность вовремя направить мысль учащихся, чтобы избежать бесплодных попыток. Если учитель чувствует, что учащиеся затрудняются выполнить то или иное задание, он может ввести дополнительную информацию, тем самым снизив уровень проблемности, и перевести учащихся на более низкий её уровень.

### **Активные методы обучения**

Активные методы обучения применяются в разных областях и для различных целей. В школе можно применять следующие активные методы обучения.

1. Метод погружения – дети активно в течение двух недель (или месяца) изучают полугодовую или годовую программу по одному учебному предмету, затем по другому и т. д. Основная опасность здесь – утомление и снижение интереса к учебе.
2. Мозговой штурм. Он представляет собой коллективное высказывание идей, способов решения проблемы, задачи. Учитель отбирает и записывает на доске наиболее интересные и правильные предложения, которые затем обсуждаются учениками, решаются, и делается общий вывод о том или ином явлении.
3. Деловые игры.
4. Ролевые игры.

Результатом обучения должно стать не только накопление знаний, но и развитие активного, самостоятельного и творческого мышления. Наиболее сензитивный период для развития творческого мышления – начальные классы. В этом возрасте дети с удовольствием проявляют свои творческие способности, предлагают оригинальные подходы. Чем старше ученики, тем больше они не склонны открыто демонстрировать свою креативность в классе. Поэтому задача учителей – не упустить сензитивный период и постараться так организо-

вать обучение, чтобы ученики максимально раскрыли свои творческие способности. В качестве способов развития творческого мышления могут использоваться также следующие приёмы:

1. Можно варьировать условия задания.
2. Давать задания с несформулированным вопросом, который учащиеся должны выявить сами на основе логического анализа условий задачи.
3. Задания с излишними данными, вынуждающие учащихся самих выделять необходимые и указывать на лишние.
4. Метод взаимной оценки выполненных работ. Первоначально учащийся рецензирует работу товарища, потом свою, а после этого следуют ответы на рецензию товарища.
5. Проблемное обучение.

#### **Вопросы для закрепления материала.**

1. Какими критериями следует руководствоваться при выборе методики преподавания предмета? Перечислите их.
2. Какие уровни овладения умственным действием П. Я. Гальперин выделяет?
3. Опишите этапы формирования умственного действия, которые называет П. Я. Гальперин
4. Чем кардинально отличается подход к обучению В. В. Давыдова от традиционно существующих подходов?
5. Через какие этапы проходит процесс освоения нового понятия? Назовите их.
6. Каковы недостатки методики теоретического обобщения В. В. Давыдова?
7. Каковы отличительные черты системы Л. В. Занкова?
8. Назовите принципы развивающего обучения, опираясь на которые и создаются конкретные методики обучения.
9. Приведите аргументы в пользу и против алгоритмизации обучения?

10. Что понимается под алгоритмом в педагогической психологии?
11. Какими двумя способами можно производить обучение алгоритмам?
12. В чем состоит суть программированного обучения?
13. Какова роль "канал обратной связи" в обеспечении эффективности программированного обучения?
14. В чем состоит преимущество проблемного обучения над традиционными его формами?
15. Как процессуально организовано проблемное обучение?
16. Перечислите применяемые в настоящее время активные методы обучения.
17. Что является важным дополнительным результатом активных методов обучения наряду с получением определенных знаний?
18. Какие дополнительные приемы могут использоваться в качестве инструмента развития творческого мышления?

## **ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ**

Психология воспитания изучает психологические закономерности формирования человека как личности в условиях целенаправленной организации педагогического процесса. Психология воспитания рассматривает воспитание как процесс, осуществляемый при взаимодействии воспитателей и воспитываемых, являющихся не только объектами, но и субъектами воспитания.

Психология воспитания исследует процесс свёртывания, перестройки одних психологических особенностей и возникновение, взаимодействие новых образований. Поэтому педагогу необходимо знать периоды появления этих новообразований с тем, чтобы именно на их развитии сконцентрировать свои воспитательные воздействия. Только в этом случае воспитательный процесс будет не плестись в хвосте психологического развития ребёнка, а наоборот, идти впереди этого



развития, вести его за собой, его организовывать, управлять им (Л. С. Выготский).

Главной организующий момент психологии воспитания – положение о возможности активного целенаправленного формирования личности в онтогенезе. Оно теснейшим образом взаимосвязано с теоретической проблемой соотношения социального и биологического в формировании личности. Признание ведущей роли социальных условий означает возможность активного воздействия общества на развитие личности. Признание же определяющей роли биологической природы человека ведёт к отрицанию такой возможности.

Отечественные психологи придерживается той позиции, что характер формирования человека определяется объективно существующей системой общественных отношений и зависит от того, как в условиях этих отношений складывается деятельность данной личности, её взаимосвязи с другими членами общества. Базой формирования личности является общение растущего человека в процессе деятельности с другими людьми. Пытаясь удовлетворить свои потребности с помощью окружающих его людей, ребёнок активно взаимодействует с существующим вокруг него окружением и тем самым преобразует самого себя. Поэтому основой формирования психологических особенностей человека, его личности, является активная деятельность ребёнка в процессе его онтогенетического развития. Таким образом, личность в понимании отечественных психологов - это особое качество, которое приобретает индивид в системе общественных отношений на основе деятельности, общения и познания. Сформировавшаяся личность характеризуется сложившимися взглядами и убеждениями, моральными требованиями и оценками, сознательно поставленными целями, умением управлять своими поступками и деятельностью.

## **Ведущая деятельность как инструмент развития мотивационной структуры личности**

Ядром целостной структуры личности является мотивационная сфера её деятельности, имеющая сложное, иерархическое строение мотивов низшего и высшего порядка. Она – психологическая основа личности.

Обычно поведение побуждается не одним, а несколькими разными по содержанию и по строению мотивами, среди которых выделяются ведущие и подчинённые. Смена ведущих мотивов, формирование всё более высоких нравственных мотивов и характеризует развитие мотивационной сферы личности. Необходимое изменение соотношения мотивов, их иерархии обеспечивается целенаправленной организацией деятельности. Огромная роль в этом процессе принадлежит ведущей деятельности. Развитие ведущей деятельности обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на данной стадии его развития. Поэтому специальная организация ведущего типа деятельности выступает как основное условие, благодаря которому можно целенаправленно влиять на личность ребёнка, на формирование у него в процессе этой деятельности требуемой иерархии потребностей, мотивов и целей. Основные виды ведущей деятельности таковы.

Дошкольник. Игровая деятельность. Результат – ребёнок начинает ориентироваться в общих вопросах жизни людей, их социальных функциях и отношениях.

Младший школьник. Учебная деятельность. Результат – возникновение теоретических форм отражения действительности, внутреннего класса действий и рефлексии на собственных действиях как важнейших особенностей сознания.

Подростковый возраст. Развёрнутая общественно-полезная деятельность во всех её вариантах: учебная, трудовая, общественно-организационная, художественная, спортивная и другие виды деятельности. В подростковом возрасте ребёнок обязательно должен иметь воз-

возможность заниматься такими разновидностями деятельности, менять их. Общественно-полезная деятельность соответствует основным психологическим потребностям подросткового возраста: приобретению детьми разных форм общения, умению организовать и строить его в соответствии с теми задачами, которые возникают в разных жизненных ситуациях и формах деятельности. На основе этого у подростка возникает сознательное отношение к другим людям и окружающему его миру.

Старший школьный возраст. Ведущей деятельностью старшего школьного возраста становится особая форма учебной деятельности. Эта деятельность, с одной стороны, приобретает элементы исследования, а с другой – получает определённую профориентационную направленность. Важнейшее психологическое новообразование данного возраста – умение школьника составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать нравственные идеалы. В развитой форме всё это говорит о высоком уровне самосознания школьника.

Выделяя главную, ведущую деятельность, психологи ни в коей мере не умаляют значения и роли в процессе воспитания ребёнка всех других видов многоплановой деятельности, с которыми ему приходится сталкиваться. Однако специальная организация ведущего типа деятельности выступает в качестве главного условия, благодаря которому можно целенаправленно влиять на личность ребёнка, на формирование у него в процессе этой деятельности требуемой иерархии потребностей и мотивов. При переходе от одного возрастного периода к другому, более старшему, должна изменяться обстановка и система отношений детей друг с другом или со взрослыми. Представляя собой неразрывное единство, школа должна зримо разделяться на звенья, дифференцированные по формам организации и методам обучения, по характеру прав и обязанностей учащихся и отношений между учителями и детьми. При едином содержании обучения и воспитания во всех звеньях каждое звено должно четко учитывать и пол-

ностью соответствовать интеллектуальной и социальной зрелости учащихся данного возраста. Это касается всех форм работы: особенностей воспитательного воздействия, организации детских коллективов, характера самоуправления детей и т. д.

Содержание общественно-полезной деятельности через моделирование отношений, существующих в обществе между взрослыми людьми, обеспечивает активное формирование личности ребёнка. Таким образом, психологический смысл специально создаваемой педагогами общественно-полезной деятельности состоит в том, что школьник, участвуя в ней, фактически приобщается к делам общества и тем самым утверждает свою новую социальную позицию.

Рассматриваемая деятельность педагогами должна быть организована так, чтобы она обеспечивала постоянное всеобщее вовлечение в систему общественных дел всех без исключения школьников-подростков. Целенаправленность такого включения предполагает: 1) придание всем видам общественно-полезной деятельности глубокого общественно-важного звучания, что формирует у школьников сознание ответственности перед своими товарищами, другими людьми; 2) всеобщее вовлечение детей как в интересные, так и в неинтересные, но необходимые для социума виды общественной-полезной деятельности.

На первом этапе вхождения детей в систему общественно-значимых дел особенно важен принцип заинтересованности. Заинтересованность достигается разнообразными приёмами организации, требующими инициативы, творчества самих ребят, их позиции самостоятельных деятелей. Важную роль играет темп «наращивания» положительных моментов в делах и поведении ребёнка, от чего зависит и темп «затухания» отрицательных форм поведения. Положительный опыт растёт при непрерывном усложнении увлекательных дел и забот, при включении в эти дела всех подростков и при подчёркнутом доверии и уважении к ним. Напряжённый темп и ритм введения учащихся в общественно-полезную деятельность создаёт атмосферу все-

общей мобилизованности, ответственности, подъёма. Это ведёт к тому, что вскоре (через 7-10 месяцев) для подростков выполнение такой деятельности становится вполне естественной нормой. Если подросток имеет свободу выбора в массе интересных для него дел и забот, то жесткая система отношений, воздействующих на подростка, им самим не осознаётся. Поэтому ломка уже сложившихся и формирование качественно новых отношений для самого подростка происходит незаметно и естественно.

В качестве особых условий при выполнении подобной общественно-полезной деятельности будут: 1) выполнение детьми разных возрастов общей задачи; 2) наличие личностного смысла её решения; 3) обеспечение равноправных, инициативно-творческих позиций каждого ребёнка; 4) непрерывность в усложнении совместной деятельности; 5) акцент на важности именно общественной оценки вклада каждого участника такой деятельности.

### **Вопросы для закрепления материала**

1. Что изучает психология воспитания?
2. На каком центральном положении психологии воспитания основывается весь воспитательный процесс?
3. Каким образом в понимании отечественных психологов происходит формирование личности человека?
4. Что составляет ядро целостной структуры личности?
5. Благодаря чему оказывается возможным изменение и развитие мотивационной сферы личности?
6. Опишите основные виды ведущей деятельности для детей разного возраста.
7. Как взаимосвязаны необходимость изменения основных видов ведущей деятельности школьника и особенности организации учебного процесса в школе?
8. Какой процесс обеспечивает активное формирование личности ребёнка и как он должен быть организован в школе?

9. Каким характеристикам должна отвечать общественно-полезная деятельность?
10. Какие требования должны предъявляться к общественно-полезной деятельности школьника для того, чтобы она стала наиболее эффективным инструментом формирования его личности?

### **Формирование нравственной сферы личности.**

#### **Условие развития нравственных качеств личности**

Основным принципом развития у личности нравственных качеств является единство формирования нравственного сознания и поведения. Конечно, достаточный запас представлений о морали и нравственности ребёнку совершенно необходим в качестве ориентира при выборе способов поведения в возникающих новых ситуациях. Но усвоение нравственных понятий само по себе ещё не обеспечивает человеку его нравственного поведения. Как показывает педагогическая практика, очень часто дети, хорошо зная нравственные нормы, тем не менее не следуют им в своих действиях. Поэтому процесс воспитания не может сводиться лишь к словесному воздействию, нужна организация деятельности учащихся. Нравственный опыт школьник приобретает через упражнение в поведении, с помощью "гимнастики поведения" (А. С. Макаренко), т. е. через организуемое педагогами повторение детьми действий, поступков в различных, но сходных по своей сути жизненных ситуациях. Целенаправленное построение деятельности детей, осуществляемое на основе нравственных понятий и пронизанное нравственными эмоциями – вот основа формирования нравственного поведения.

Единицей поведения, выражающей отношение ребёнка к другому человеку, обществу, является поступок. В нём, как элементе поведения, побуждаемом мотивами, проявляется личность человека, её качества и потребности. Важной составляющей нравственного поведения являются нравственные привычки – привычки к труду, това-

ришеской взаимопомощи, выполнению данного слова и т. д. Формируясь в процессе неоднократно повторяющихся действий вначале на основе подражания старшим, а затем под влиянием их требований и общественного мнения коллектива, нравственные привычки с течением времени становятся потребностью личности.

Становление нравственной сферы личности наиболее успешно происходит в специально организованной системе воспитания при осуществлении особым образом организованной деятельности, сама суть которой необходимым образом заставляет школьников проявлять нравственные отношения друг к другу, старшим, окружающим их людям. В этих условиях дети неизбежно накапливают личностный опыт нравственного поведения, нравственные привычки, постепенно превращающиеся в мотивы поведения и нравственные убеждения. Приобретаемый таким образом нравственный опыт, наряду с получаемыми нравственными знаниями, способствует формированию нравственного сознания. Осознание и систематизация нравственных ценностей характерно уже для подросткового возраста. Старшекласснику же присуща относительно устойчивая система нравственных убеждений, жизненных целей и перспектив.

### **Организация процесса воспитания**

Как установлено А. А. Бодалёвым, процесс превращения требований взрослых, общества в требования ребёнка к себе самому идёт от вынужденного принятия требований, вначале являющихся для школьника внешними, к постепенному их добровольному, осознанному принятию и, наконец, к превращению идущих извне нравственных требований в личные, внутренние требования к самому себе. Главным, основным в воспитании личности является организация практического опыта и правильного поведения. Воспитатель должен формировать у школьников формы, способы поведения, в которых реализовывались бы складывающиеся под влиянием воспитания убеждения школьника. Указанные формы поведения закрепляются, превра-

щаясь в устойчивые образования, тогда, когда они становятся формой выражения, средством материализации мотивов, потребностей, отношений школьника. Система воспитательных мероприятий должна ставить школьника в такие условия, чтобы их практическая деятельность соответствовала усваиваемым принципам поведения, чтобы они приучались притворять свои взгляды и убеждения в поступки. Если условия, в которых живёт и действует школьник, не требуют проявления от него воспитываемых в нём личностных качеств, соответствующие черты личности у него не вырабатываются, какие бы высокие моральные принципы ни прививались ему словесно. Таким образом, развитие необходимых для ребёнка качеств требует от школьника упражнения в правильных поступках. Под такими упражнениями здесь понимается организованное и целенаправленное повторение действий, поступков в различных вариациях, в сходных по существу ситуациях. Только в этом случае сформируются устойчивые и в то же время обобщённые формы поведения. Такие упражнения не должны быть искусственными, а представлять собой естественные ситуации, возникающие в реальных условиях жизни и деятельности школьника. При этом воспитателю не следует только ждать, когда появится удобный случай для проявления развиваемых личностных качеств. Он должен сам создавать такие ситуации, ставить перед школьником практически значимые задачи.

Как показывают исследования, формирование черт, свойств личности как закреплённых обобщённых способов поведения, в процессе упражнений первоначально проходит стадию формирования психических состояний, которые носят временный и ситуативный характер. Они являются своего рода промежуточными образованиями. Именно через психические состояния осуществляется переход к психически свойствам личности. Если психическое состояние повторяется часто, оно закрепляется и становится чертой личности. Поэтому воспитание характера должно идти по пути намеренного создания у детей таких психических состояний, которые эмоционально отражают формируе-



мое личностное качество. Например, для воспитания решительности как черты характера необходимо сначала, чтобы ребёнок неоднократно переживал хотя бы временное состояние решимости; из временных состояний смелости в дальнейшем только и рождается смелость как черта личности.

Однако к правильной, т. е. требуемой взрослыми форме поведения ребёнок приходит не сразу, а постепенно, через систематическую его коррекцию. Действенными средствами такой коррекции поведения школьника являются положительные стимулы одобрения, поощрения, но вместе с тем, также и отрицательные стимулы, такие как осуждения и наказание.

Положительная оценка действий школьника, разнообразные виды подкрепления, одобрения его поступков (похвала, благодарность, различные формы общественного признания и т. п.) вызывает у школьника положительные эмоции и побуждает его поступать аналогичным образом и в дальнейшем. Порицание, осуждение приводит к возникновению у него неприятных переживаний, состояния неудовлетворённости от сознания причинённого ущерба другим людям, коллективу, от того, что у коллектива и у взрослых его действия вызывают недовольство. В результате у школьника появляется стремление в дальнейшем воздерживаться от подобных действий. Однако осуждение школьника должно носить такой характер, чтобы оно не порождало у него чувства непоправимой ошибки, подавленности, неполноценности.

Ошибки в применении системы поощрения и наказания вредно отражаются на процессе воспитания личности. Так, неумеренное поощрение, захваливание ведёт к высокомерию и зазнайству. Похвала, применяемая без достаточных на то оснований, приводит к её девальвации. Вместе с тем иногда бывает целесообразно поощрить школьника даже в тех случаях, когда его поведение ещё не определилось окончательно, ещё неустойчиво, но имеют место ярко выраженные позитивные устремления его личности воспитать таковые у себя.

Именно в этих случаях одобрение действий школьника оказывается особенно полезным.

Большого такта и умеренности требует применение средств осуждения и наказания. Очень важно, чтобы мера осуждения и наказания соответствовала величине проступка, степени вины школьника. Ошибки, допущенные в подобных случаях, негативно отражаются не только на взаимоотношениях воспитателя с данным школьником, но и на характере отношений со всем ученическим коллективом.

Говоря о различных формах отрицательной оценки, необходимо отметить следующее. Такая оценка не должна носить «глобальный характер», т. е. негативно оценивать личность школьника в целом, например, выражаться в таких определениях как: «неисправимый лентяй», «настоящий дезорганизатор», «абсолютная бездарность» и т. п. Нужно, чтобы она была парциальной т. е. носила частичный характер, использовалась для отрицательной характеристики отдельных поступков или черт. Если такое замечание, порицание сопровождается подчёркиванием общей положительной направленности личности школьника, то оно приносит явную пользу.

### **Вопросы для закрепления материала.**

1. Какой принцип является основополагающим при формировании нравственных качеств личности и как на его основе должен быть организован воспитательный процесс?
2. Какую роль в формировании нравственных качеств личности играет упражнение в поведении, совершение школьником нравственных поступков и приобретение нравственно-приемлемых привычек?
3. Опишите динамику процесса превращения требований взрослых, общества к ребенку в предъявление им требований к самому себе.
4. Как должна быть организована система воспитательных мероприятий, чтобы школьники приучались притворять свои взгляды и убеждения в реальные поступки?

5. Какие фазы проходит процесс формирования черт личности?
6. Как в процессе формирования личности ребенка должна осуществляться коррекция его поведения?
7. Как следует осуществлять поощрение и наказание школьника в процессе выполнения воспитательной работы?

### **Самовоспитание как фактор развития личности**

Развитие личности под влиянием внешних воздействий, управление ею извне, на определённом уровне психологической зрелости начинает дополняться внутренним регулированием, саморегулированием. Так в подростковом возрасте появляется новый фактор воспитания – самовоспитание. Самовоспитание – это сознательная, систематическая работа школьника по развитию у себя общественно ценных качеств личности, преодолению недостатков поведения, отрицательных черт и качеств.

Если стремление к самовоспитанию недостаточно направляется и организуется взрослыми, то школьник может серьёзно ошибаться как в содержании, так и в форме воспитания. Первое проявляется в том, что он может начать воспитывать качества личности, которые объективно, с позиций социума, не являются положительными (упрямство, грубость, хамство). Второе выражается в том, что подросток часто не может найти правильного пути для развития у себя требуемых качеств, и потому в таких случаях склонен прибегать и искусственным приемам.

При руководстве процессом самовоспитания школьника воспитатель, учитель должен преследовать четыре задачи.

1) Побудить (или поддержать) стремление школьника развить в себе положительные черты личности и избавиться от отрицательных черт и качеств.

2) Помочь школьнику критически отнестись к своей личности, внимательно и беспристрастно разобраться в особенностях своего поведения, отчётливо увидеть свои недостатки, осознать их.

3) Помочь школьнику наметить и решить, какие особенности поведения, черты личности школьнику следует в себе развивать, а какие - искоренить.

4) Показать ученику разумные пути самовоспитания, вооружить его наиболее целесообразными и эффективными приёмами работы по развитию у себя необходимых личностных качеств и искоренению ненужных. Школьника следует убедить в том, что личность формируется в процессе преодоления реально возникающих препятствий в жизни, учёбе, труде, взаимодействии с окружающими. Ему нужно показать, что преодоление каких-то своих слабостей и недостатков есть необходимый путь к достижению важнейших жизненных целей, что за каждым скучным и маленьким делом всегда видны далёкие, увлекательные перспективы.

### **Воспитательные возможности детского коллектива**

Социально-психологическое своеобразие детского коллектива состоит в том, что это организуемое взрослыми объединение детей позволяет моделировать с его помощью систему отношений, присущие данному типу общества. Поэтому характер взаимоотношений детей внутри коллектива даёт возможность формировать у них требуемые обществом качества личности. Детский коллектив представляет собой общественный организм, в котором формируются общественные связи ребёнка и именно через них происходит его психическое развитие. Особая пластичность психики ребёнка позволяет коллективу активно воздействовать на него. Именно коллектив представляет собой условие наиболее активного, целенаправленного формирования у ребёнка устойчивых нравственных качеств личности. Поэтому одна из важнейших задач воспитания состоит в правильном построении, организации этих отношений. Отличительная особенность детского коллектива – это продуманная взрослыми направленность целей при построении таких отношений. В этом плане детский коллектив представляет собой одновременно условие и инструмент осу-

ществления воспитательных функций. Для успешного их выполнения психологически очень важно, чтобы дети воспринимали коллектив не как внешнее, навязываемое им образование, а напротив, ощущали бы себя в нём как органическая часть единого целого, с помощью которого только и оказывается возможным выполнение реальных дел. Важно, чтобы для самих детей воспитательная функция коллектива была бы скрыта, иначе эффект воспитательного воздействия уменьшается.

В процессе выполнения конкретной деятельности коллектив влияет на своих членов, требует от них определённого поведения. Сила здорового и авторитетного общественного мнения коллектива очень велика. Предъявляемые им к личности школьника требования и контроль за их выполнением являются важным формирующим, контролирующим и корректирующим личность фактором.

Характер требований коллектива, по мере его развития и взросления учащихся, постепенно претерпевает существенные изменения. Их динамика такова. От задаваемых на первоначальных этапах требований учителя, поддерживаемых коллективом, постепенно надо переходить к воспитанию у коллектива умения самостоятельно и по собственной инициативе предъявлять к своим членам требования и контролировать их выполнение. От прямого педагогического воздействия учителя на школьника постепенно следует идти к косвенному воздействию на него, осуществляемому через коллектив. Это так называемый принцип параллельного действия А. С. Макаренко. Поскольку коллектив обладает огромной силой воспитательного влияния, им, безусловно, нужно руководить. Однако мелочная, назойливая опека по отношению к коллективу подростков, и особенно старших школьников, совершенно недопустима. Педагогу надо уметь доверять возрастающим год от года моральным силам коллектива. Но помощь, совет со стороны более зрелых и опытных людей, будь то учитель или воспитатель, необходимы.

Роль наставника-руководителя в этом отношении будет сводиться к трем основным задачам.

Первая задача: надо добиваться, чтобы коллектив был дружным, тесно спаянным, сплочённым. Внутри коллектива группировок быть не должно, хотя вполне возможно и даже неизбежно существование отдельных групп и объединений ребят, связанных общностью интересов и устремлений и даже взаимных симпатий. Надо не допускать разрозненности, разобщённости и тем более вражды, любых форм антагонизма между этими группами или отдельными учащимися. Консолидации коллектива способствует выбор увлекательной для школьников и, вместе с тем, общественно значимой для них деятельности и правильная организация взаимного руководства и подчинения. Организация и сплочение коллектива обычно начинается с организации и консолидации актива группы и укрепления его авторитета.

Вторая задача – добиваться того, чтобы коллектив был не только спаянным, сплочённым, но и имел ярко выраженную общественную направленность, а члены коллектива обладали бы критичностью и требовательностью как к другим, так и к самим себе. Эти качества могут сложиться, если перед коллективом поставлена общественно полезная и в то же время увлекательная цель. Последнее очень важно, так как подростки могут увлекаться лишь интересными для них делами.

Третья задача – у коллектива следует сформировать умение использовать правильные формы воздействия по отношению к своим членам, которые предполагали бы такт и умение применять индивидуальный подход к каждому из них.

Поскольку эффективность коллектива как инструмента воспитания проявляется прежде всего в деятельности, она должна удовлетворять ряду условий. Во-первых, эта деятельность должна быть организована так, чтобы она приобретала характер самостоятельно выполняемой ребятами деятельности. Во-вторых, организация такой деятельности должна обеспечивать творческую, равноправную позицию каждого члена коллектива, развитие членов группы, изменения

их положения в группе. В-третьих, совместную деятельность школьников следует строить так, чтобы результат действий каждого школьника был необходимым звеном в достижении общего результата коллектива. Таким образом, поставленная организация коллективной деятельности вызывает у них чувство солидарности, ответственности перед другими, стремление помочь другому, действительно формирует общественное мнение.

### **Вопросы для закрепления материала**

1. Что такое самовоспитание и на каком этапе развития личности оно, как педагогический феномен, возникает?
2. Какие ошибки в процессе самовоспитания школьник может допускать?
3. Какие задачи учителем должны решаться при его руководстве процессом самовоспитания школьника?
4. Какова роль детского коллектива в воспитательной деятельности?
5. Чем определяется место детского коллектива в воспитательном процессе?
6. Какое важное требование при организации детского коллектива должно непременно выполняться, для того чтобы он мог эффективно выполнять свои воспитательные функции?
7. Как должны изменяться требования детского коллектива по мере развития и взросления учащихся?
8. На решении каких задач необходимо сосредоточиться руководителю-наставнику при работе с детским коллективом?
9. Каким требованиям должна удовлетворять деятельность коллектива как инструмента воспитательного процесса?

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ**

### **Структура педагогической деятельности**

Обучение в самом широком смысле представляет собой процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в ре-

зультате которого у обучаемого на основе его собственной активности формируются определённые знания и умения. Задача обучения состоит в том, чтобы максимально приспособить как языковые, так и предметные средства для формирования у обучаемых способностей к выполнению деятельности. С этой точки зрения случай непосредственного общения учителя и ученика является самым простым и достаточно эффективным средством обучения.

В структуре педагогической деятельности можно выделить определённые этапы и действия. Этапы эти таковы.

1). Подготовительный этап. На этом этапе педагог формирует основные педагогические цели, которых он хочет достичь с учётом уровня способностей и обученности, которые данным контингентом учащихся был достигнут ранее.

2). Конструктивная деятельность. На этой стадии педагог подбирает содержание материала будущих занятий, выбирает наиболее приемлемые методы обучения, а также осуществляет планирование своих действий и вероятностный прогноз реакций учащихся на проводимые учебные действия.

3). Этап осуществления педагогического процесса. Организаторская деятельность. Он начинается с установления в классе дисциплины, создания рабочей обстановки. После стимулирования возникновения у учащихся необходимой для обучения мотивации, настраивая их на учебную деятельность, следует изложение учебного материала и организация деятельности учеников, включая контроль за её результатами. Именно на этом этапе наиболее ярко проявляются педагогические способности учителя – культура речи, выдержка, умение управлять собой, логичность и экспрессивность, хорошее распределение внимания и т. д.

Поскольку процесс изложения материала осуществляется в речевой форме, важное место занимает этап коммуникативной деятельности.



4). Этап коммуникативной деятельности. Здесь происходит установление правильных отношений с учениками и выполнение воздействий воспитательного порядка. Этот этап работы педагога требует от него педагогического такта, умение применять адекватный стиль обучения, подходящие средства педагогического воздействия.

Последним звеном педагогического процесса будет этап анализа результатов деятельности.

5). Этап анализа результатов деятельности. На этом этапе осуществляется трезвая критическая оценка проведённого урока, выявляются отклонения от поставленных исходных целей и находятся причины этих отклонений, а также намечаются мероприятия по устранению этих причин в последующей работе, намечаются новые, более перспективные методы обучения и воспитания.

### **Способности к педагогической деятельности**

Педагогические способности исследовались главным образом применительно к деятельности педагога средней школы. Что же подразумевается под педагогическими способностями?

Педагогические способности - это индивидуально устойчивые качества личности педагога, состоящие в его специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования требуемых качеств у обучаемых.

Данное определение педагогических способностей носит предельно широкий характер и может быть применено ко всем педагогическим системам (школа, вуз, аспирантура).

В. А. Крутецкий выделяет в качестве необходимых для осуществления педагогической деятельности следующие способности.

1). Дидактические способности. Они проявляются в умении передавать учебный материал обучаемым в интересной, яркой и понятной форме, стимулируя у них проявление творческой активности. Обладающий такими качеством преподаватель при необходимости

всегда может надлежащим образом реконструировать материал, адаптировать его к образовательному и интеллектуальному уровню обучаемых. Своей основой эта способность имеет познание в области психологии обучения, знакомства с закономерностями воспитания и усвоения преподаваемого учебного материала, вариативности этого процесса в зависимости от особенностей контингента слушателей.

2). Академические способности. Они проявляются в знании соответствующей области науки, в широте и глубине кругозора в ней, в стремлении и умении следить за имеющимися новыми исследованиями.

3). Перцептивные способности. Эти способности проявляются в наблюдательности, умении оценивать эмоциональное состояние аудитории, устанавливать с ней контакт, учитывать психологическое состояние ученика во время опроса.

4). Речевые способности. Это одна из основных способностей педагога. Она проявляется в умении выражать свои мысли чётко, просто и ясно, грамматически и стилистически безупречно. Иначе говоря – в форме, обеспечивающей максимальное правильное понимание говорящего слушающими, в правильном использовании оратором мимики и пантомимики. Человеку, обладающему этим качеством, с одной стороны, не присущи длинные фразы, сложные словесные конструкции, неоправданное использование трудных терминов и формулировок, а с другой – излишняя сухость и однообразие.

5). Организаторские способности. Они характеризуют умение педагога организовать занятия во времени, укладываться в намеченные сроки независимо от меняющихся внешних условий, от хода течения занятий.

6). Авторитарные способности. Характеризуют возможности преподавателя оказывать на аудиторию и отдельных учащихся эмоционально-волевое воздействие в педагогически сложных ситуациях с целью сохранения педагогом своего авторитета. Уровень этих способностей будет определяться уровнем развития волевых качеств личности (выдержки, настойчивости, требовательности, решительности).

7). Коммуникативные способности. Они характеризуют умение устанавливать целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения с обучаемыми, которые бы, с одной стороны, обеспечивали возможность максимального воздействия на них, а с другой - предполагали бы наличие педагогического такта, т. е. чувства меры в отношении применимости какого-либо способа воздействия в конкретной ситуации.

8). Педагогическое воображение. Выражается в умении предвидеть более отдалённые последствия своих педагогических действий, наиболее вероятную последующую реакцию обучаемых на то, что делает педагог.

9). Способность распределять внимание. Эта способность проявляется при изложении материала в том, что наряду с контролем за формой изложения материала, его стройностью и последовательностью, преподаватель держит в поле зрения реакцию на произносимое им слушателями, а также своё собственное поведение (позу, мимику, пантомимику, походку).

Другой исследователь педагогических способностей – Н. В. Кузьмина – отмечает, что педагогические способности в своей основе имеют два ключевых психологических качества. Первое – повышенная чувствительность к объекту, средствам и условиям педагогического труда. Второе – специфическая чувствительность к созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств у обучаемого.

В соответствии с этим она выделяет две их интегральные составляющие.

Первая – рефлексивная. Способности этого уровня характеризуют особенности восприятия педагогом обучаемых. Они проявляются в умении педагога понять обучаемого путём мысленной идентификации себя с ним, в чувстве меры и такте по отношению к нему, а также в умении трезво оценить достоинства и недостатки своей собствен-

ной деятельности. Благодаря рефлексивным способностям обеспечивается формирование педагогической ситуации.

Второй уровень педагогических способностей – проективный. Способности проективного уровня характеризуют педагога со стороны его умения воздействовать на обучаемого. Это следующие пять способностей.

1). Гностические или познавательные способности, характеризующие умение учителя правильно оценивать предпринимаемые им педагогические действия и своевременно осуществлять их перестройку.

2). Проективные способности - выражаются в умении подбирать качественно и количественно адекватный материал при формировании у обучаемого необходимых личностных качеств, а также знаний, умений, навыков.

3). Конструктивные способности. Они отражают возможности педагога строить занятие композиционно правильно, т. е. так, чтобы ею структура вызвала у обучаемого максимальную интеллектуальную активность, актуализировала эмоциональную и поведенческую компоненты деятельности.

4). Коммуникативные способности, характеристика которых уже давалась ранее.

5). Организаторские способности. В отличие от характеристики этих способностей, данной ранее, в этом случае под ними подразумевается не только умение распределять время на занятиях, но и умение включать обучаемых в активное взаимодействие с преподавателем и организовывать их совместную коллективную работу.

### **Вопросы для закрепления материала**

1. Назовите и кратко опишите этапы, которые включает в себя структура педагогической деятельности.
2. Дайте определение педагогических способностей.

3. Сколько педагогических способностей существует в концепции способностей В. А. Крутецкого? Дайте краткую характеристику каждой из них.
4. Сколько педагогических способностей выделяет концепция способностей Н. В. Кузьминой? Дайте краткую характеристику каждой из них.

## Литература

1. *Бархаев Б.П.* Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
2. *Вилькеев Д. В.* Педагогическая психология / Д. В. Вилькеев. – Казань, изд-во КГПУ, 2001. – 262 с.
3. *Возрастная и педагогическая психология* / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
4. *Демидова И. Ф.* Педагогическая психология / И. Ф Демидова. – М.: Академический проект, 2006. – 224 с.
5. *Ильин Е. П.* Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
6. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: МОДЭК, 2010. – 447 с.
7. *Крутецкий В. А.* Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
8. *Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: Прайм-Евразиак. 2007. – 576 с.
9. *Мананикова Е. Н.* Педагогическая психология / Е. Н. Мананикова. – М.: Дашков и К, 2007. – 224 с.
10. *Молодцова Н. Г.* Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
11. *Немов Р.С.* Психология. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2004. – 606 с.
12. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, Феникс, 2009. – 541 с.

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Предмет и методы педагогической психологии.....	5
Соотношение обучения и развития.....	8
ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ.....	12
Понятие научения.....	12
Понятие обучения.....	13
Учение как деятельность.....	15
Мотивация учебной деятельности.....	17
Факторы, влияющие на процесс обучения.....	19
Современные теории обучения.....	22
Критерии оценки методики обучения.....	22
Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин).....	23
Методика теоретического обобщения В. В. Давыдова.....	24
Обучающая система Л. В. Занкова.....	26
Алгоритмизация обучения как способ его оптимизации.....	27
Программированное обучение.....	28
Проблемное обучение.....	29
Активные методы обучения.....	30
ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ.....	32
Ведущая деятельность как инструмент развития мотивационной структуры личности.....	33
Формирование нравственной сферы личности.....	37
Условие развития нравственных качеств личности.....	37
Организация процесса воспитания.....	39
Самовоспитание как фактор развития личности.....	42
Воспитательные возможности детского коллектива.....	44
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ.....	47
Структура педагогической деятельности.....	47
Способности к педагогической деятельности.....	49
Литература.....	53

*Учебное издание*

**Юсупов Фарит Масгутович**

# **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Учебное пособие**

Подписано в печать 28.02.2019.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 3,3.

Тираж 500 экз. Заказ 288/1.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии  
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37  
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28