

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

Факультет специального образования
Кафедра сурдопедагогики

(рег. № 2/М 30-01-111-2014)

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой


16 декабря 2014 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета


16 декабря 2014 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

для специальностей:

- 1 – 03 03 01 Логопедия
- 1 – 03 03 06 Сурдопедагогика
- 1 – 03 03 07 Тифлопедагогика
- 1 – 03 03 09 Олигофренопедагогика

Составитель: Русакович И.К., кандидат педагогических наук, доцент

Рассмотрено и утверждено
на заседании совета БГПУ

24.12 20 14 протокол № 3

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В соответствии со стандартом высшего образования специальностей, «Сурдопедагогика», «Логопедия», «Тифлопедагогика», «Олигофренопедагогика», одной из основных составляющих профессиональной компетентности выпускника факультета специального образования являются знания о закономерностях психического развития ребенка в условиях обучения и воспитания. В связи с этим в учебном плане специальностей, обеспечивающих подготовку учителей-дефектологов, выделена учебная дисциплина «Педагогическая психология».

Цель настоящего УМК – систематизация, углубление и обобщение теоретических знаний студентов о закономерностях и механизмах психического развития детей в социальных институтах обучения и воспитания; психологических теориях обучения; психологических основах деятельности учителя; психологии педагогической оценки, методах активизации мотивации учения, а также о содержании основных психологических процедур анализа учебной и педагогической деятельности.

УМК по дисциплине «Педагогическая психология» имеет следующую структуру:

1. Теоретический блок.
2. Практический блок.
3. Контрольный блок.
4. Вспомогательный блок.

Содержание каждого из указанных блоков представлено в таблице.

Название блока	Содержание
Теоретический	1. Планы лекционных занятий
Практический	1. Программа практических занятий. 2. Задания для самостоятельной работы
Контрольный	1. Вопросы к зачету по учебной дисциплине. 2. Тесты для итогового контроля знаний.
Вспомогательный	1. Учебная <u>программа</u> учебной дисциплины «Педагогическая психология» 2. <u>Хрестоматия</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Статьи ▪ Дополнительные материалы из учебных изданий (схемы, тезисы, характеристики) ▪ Аннотация учебно-методических пособий ▪ Учебно-методические пособия 3. <u>Методические материалы</u> : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Психологический анализ урока (примерное содержание); ▪ Психологический анализ модели воспитательного занятия (примерное содержание) ▪ Психологический анализ методического аппарата учебника для

	<p>начальных классов (примерное содержание)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Психологические требования к современному уроку (воспитательному занятию). <p>4. Опорные конспекты</p> <p>5. Схемы</p> <p>6. Презентации</p> <p>7. Список рекомендуемой литературы.</p>
--	---

Файл «Пояснительная записка» содержит цель, задачи и структуру УМК. Файл «Методические рекомендации» - краткие указания об использовании данного УМК в процессе изучения учебной дисциплины «Педагогическая психология».

Содержание УМК, его структура создают условия для активизации самостоятельной работы студентов.

Методические рекомендации для студентов по использованию электронного учебно-методического комплекса «Педагогическая психология»

Как можно использовать УМК?

1. Внимательно прочитать пояснительную записку. Познакомиться с содержанием каждого блока УМК, его назначением и понять алгоритм поиска необходимой информации.

2. Изучить тематический план дисциплины (обратить внимание на общее количество часов для изучения предмета, соотношение лекционных, и практических, объем самостоятельной работы)

3. Составить план изучения материала УМК: определить темы и вопросы для изучения.

4. Приступить к изучению материала по определенной теме.

Теоретический блок содержит краткое содержание лекций. Логика их расположения отражает основные разделы учебной дисциплины «Педагогическая психология»:

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ОБЩЕНИЯ

Следует обратить внимание, что также структурирован материал в папке «Схемы» и «Опорные конспекты» во вспомогательном блоке - они также помогут систематизировать изучаемую информацию по выделенным разделам.

Практический блок содержит программу практических занятий по учебной дисциплине. Ею нужно руководствоваться при подготовке к практикумам, обращая при этом внимание на тему, цель занятия, задания для подготовки и форму отчета. В конце тем практикума указаны литературные источники, с помощью которых можно готовиться.

Следует обратить внимание, что большинство необходимых материалов для подготовки к практическим имеются во вспомогательном блоке (папки «Хрестоматия», «Схемы», «Презентации», «Опорные конспекты», «Методические материалы», «Литература»)

Контрольный блок содержит тесты для промежуточного контроля (который может использоваться и в качестве итогового), а также вопросы к зачету по учебной дисциплине «Педагогическая психология». С их помощью можно организовать самоконтроль процесса усвоения учебного материала.

Вспомогательный блок включает учебную программу учебной дисциплины «Педагогическая психология» и информационно-методические материалы: списки основной, дополнительной литературы и литературы для углубленного изучения; электронную библиотеку с презентациями к практическим занятиям, схемы по основным разделам учебной дисциплины; методические материалы для осуществления психологического анализа основных компонентов учебной и педагогической деятельности.

В учебной программе обучающиеся могут обратить внимание на учебно-методическую карту (наименование всех разделов и тем лекционного и практического курса, выделенные на их прохождение часы и перечень используемого оборудования).

Обратить внимание на представленность всех вариантов проработки содержания изучаемой дисциплины: есть графические формы (схемы), опорные конспекты, мультимедийные презентации, электронные версии бумажных первоисточников. Обучающиеся могут выбрать удобную для себя форму изложения материала либо

использовать все в комплексе для более полного и эффективного осмысления содержания учебной дисциплины.

Методические рекомендации для студентов по использованию электронного учебно-методического комплекса «Педагогическая психология»

Как можно использовать УМК?

5. Внимательно прочитать пояснительную записку. Познакомиться с содержанием каждого блока УМК, его назначением и понять алгоритм поиска необходимой информации.

6. Изучить тематический план дисциплины (обратить внимание на общее количество часов для изучения предмета, соотношение лекционных, и практических, объем самостоятельной работы)

7. Составить план изучения материала УМК: определить темы и вопросы для изучения.

8. Приступить к изучению материала по определенной теме.

Теоретический блок содержит краткое содержание лекций. Логика их расположения отражает основные разделы учебной дисциплины «Педагогическая психология»:

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ОБЩЕНИЯ

Следует обратить внимание, что также структурирован материал в папке «Схемы» и «Опорные конспекты» во вспомогательном блоке - они также помогут систематизировать изучаемую информацию по выделенным разделам.

Практический блок содержит программу практических занятий по учебной дисциплине. Ею нужно руководствоваться при подготовке к практикумам, обращая при этом внимание на тему, цель занятия, задания для подготовки и форму отчета. В конце тем практикума указаны литературные источники, с помощью которых можно готовиться.

Следует обратить внимание, что большинство необходимых материалов для подготовки к практическим имеются во вспомогательном блоке (папки «Хрестоматия», «Схемы», «Презентации», «Опорные конспекты», «Методические материалы», «Литература»)

Контрольный блок содержит тесты для промежуточного контроля (который может использоваться и в качестве итогового), а также вопросы к зачету по учебной дисциплине «Педагогическая психология». С их помощью можно организовать самоконтроль процесса усвоения учебного материала.

Вспомогательный блок включает учебную программу учебной дисциплины «Педагогическая психология» и информационно-методические материалы: списки основной, дополнительной литературы и литературы для углубленного изучения; электронную библиотеку с презентациями к практическим занятиям, схемы по основным разделам учебной дисциплины, методические материалы для осуществления психологического анализа основных компонентов учебной и педагогической деятельности.

В учебной программе обучающиеся могут обратить внимание на учебно-методическую карту (наименование всех разделов и тем лекционного и практического курса, выделенные на их прохождение часы и перечень используемого оборудования).

Обратить внимание на представленность всех вариантов проработки содержания изучаемой дисциплины: есть графические формы (схемы), опорные конспекты, мультимедийные презентации, электронные версии бумажных первоисточников. Обучающиеся могут выбрать удобную для себя форму изложения материала либо использовать все в комплексе для более полного и эффективного осмысления содержания учебной дисциплины.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК

Планы лекций (краткое содержание)

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 1.1 Педагогическая психология: основные характеристики

Предмет, задачи и структура педагогической психологии. Связь педагогической психологии с другими науками. Методы педагогической психологии.

История возникновения и становления педагогической психологии (3 этапа).

Основные проблемы и направления исследований в современной педагогической психологии. Разделы педагогической психологии.

Психолого-педагогическое воздействие на ребенка: консультирование, коррекция.

Значение психологических знаний для обучения и воспитания детей с ОПФР.

Тема 1.2 Психологическая структура процесса обучения

Понятия: учение, обучение, научение. Виды научения у человека. Учебно-интеллектуальные механизмы научения. Соотношение научения и развития (Фр. Бекон, Ж Пиаже).

Двустороннее единство обучения-учения в образовательном пространстве.

Основные направления обучения в современном образовании.

Развитие и обучение. Центральная проблема в организации активности детей. Положение о высших психических функциях, уровне актуального развития и зоне ближайшего развития в свете вопроса о соотношении обучения и развития (Л.С. Выготский).

Психологические закономерности развития в процессе образования. Основные линии психического развития детей в процессе обучения.

Теория формирования научных понятий у школьников (В. В. Давыдов). Теория развивающего обучения (Л. В. Занков, Н. А. Менчинская и др.)

Тема 1.3 Психологические аспекты проблемы управления в процессе обучения

Обучение как частный случай управления. Теория управления процессом учения. Задача управления процессом учения. Условия эффективного управления процессом учения.

Сущность системного подхода к построению учебных предметов. Процесс учения как усвоение учащимися различных видов деятельности.

Теория поэтапного формирования знаний, умений и умственных действий (П. Я. Гальперин) – психологическая основа управления процессом обучения и построения обучающих программ. Понятия: усвоение, операции, приемы, рациональные приемы умственных действий, действия, учебные действия.

Психологические особенности обучения в зарубежных теориях обучения. Программированное обучение.

Тема 1.4 Психологические вопросы повышения эффективности обучения

Основные направления обучения в современном образовании. Активизация учебной деятельности. Психологические вопросы проблемного обучения. Принцип высокого уровня трудности Л. В. Занкова. Создание проблемных ситуаций по А. М. Матюшкину. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса.

Психологические факторы, влияющие на успешность обучения. Педагог и учащиеся как субъекты образовательного процесса. Психологические условия оптимизации образования. Субъективные свойства педагога. Возрастная

характеристика субъектов учебной деятельности. Субъект-субъектные отношения в структуре процесса обучения.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 2.1 Учебная деятельность. Ее структура

Учебная деятельность, ее структура. Требования к учебной деятельности. Учебная деятельность и усвоение, как центральное ее звено. Сущность учебной деятельности – решение учебной задачи (понятие В.В. Давыдова). Средства, продукт и результат учебной деятельности.

Закономерности развития основных психических процессов в условиях обучения. Особенности овладения учебными действиями у детей. Обучаемость и обученность. Индивидуальные различия и параметры сформированности учебной деятельности учащихся (мотивация, регуляция учебных действий, тщательность выполнения, динамика и когнитивная организация учебных действий).

Типы учения. Формирование обобщенных способов умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Приобретение знаний и интеллектуальное развитие. Характеристика учебных действий.

Индивидуально-психологические детерминанты самостоятельной работы как высшей формы учебной деятельности (умение моделировать собственную деятельность; умение корректировать свои действия).

Тема 2.2 Мотивация учения

Мотивация учения школьников, ее структура (А.К. Маркова). Классификация мотивов. Развитие учебно-познавательных мотивов учащихся. Возрастной аспект изменения мотивации учебной деятельности. Мотивация и продуктивность учебной деятельности. Психологические условия формирования мотивации учения школьников.

Мотивация и умственное развитие.

Методы изучения, активизации и развития мотивации учения. Карта состояния мотивации учения и хода ее формирования.

Тема 2.3 Общие критерии анализа современного урока. Психологический анализ урока

Основные черты технологии результативного урока. Рациональная структура урока.

Тестовый аспектный анализ урока и его методика (Г.К. Селевко).

Психологические аспекты урока. Психологический анализ уроков в деятельности педагога. Предмет психологического анализа урока. Уровни (этапы) психологического анализа урока.

Психологическая оценка содержания урока; психологический анализ деятельности учащихся на уроке. Психологическая природа использованных заданий.

Анализ деятельности учителя. Анализ взаимодействия ученика и учителя. Оптимизация педагогического общения на уроке.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Тема 3.1 Психология педагогической деятельности

Формы, характеристики, содержание педагогической деятельности.

Психология педагогической деятельности: структура, основные функции и умения. Стили педагогической деятельности. Индивидуальный стиль деятельности педагога. Мотивация педагогической деятельности. Педагогические функции и творческий характер деятельности учителя.

Совершенствование педагогической деятельности: психологическое самообразование; элементы саморегуляции и психокоррекции в деятельности педагога.

Тема 3.2 Психология личности учителя. Психологические требования к личности учителя-дефектолога

Роль знаний педагогической психологии в профессиональной деятельности учителя, психолога, дефектолога. Личность и индивидуальность учителя: психологические требования.

Педагогическая направленность. Общие и специальные способности. Теории педагогических способностей. Уровень развития отдельных психических функций. Позитивная Я-концепция учителя, студента педагогического ВУЗа. Профессиональное самосознание учителя. Креативность. Эмоциональная удовлетворенность. Учитель-фасилитатор.

Психолог в структуре специального образовательного учреждения. Диагностика профессиональной компетентности.

Тема 3.3 Психологические особенности оценки и контроля в обучении и воспитании

Основные требования, предъявляемые к контрольно-оценочной деятельности. Виды и функции контрольно-оценочной деятельности учителя.

Психологический смысл различных форм контроля. Оценка и отметка как стимул учебной деятельности. Причины недостаточной мотивации учения. Роль поощрений и наказаний в процессе обучения и воспитания.

Стимулирование в процессе воспитания детей. Виды педагогической оценки, психологические условия и их влияние на процессы обучения и воспитания. Внимание к ребенку. Одобрение. Награда. Эффективность педагогической оценки. Изменение социального статуса в группе. Связь эффективности оценки с уровнем интеллектуального и личностного развития ребенка.

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ОБЩЕНИЯ

Тема 4.1 Психологические аспекты взаимодействия педагога и учащихся как фактор становления личности школьника

Взаимоотношения, общение, деятельность. Прямое и косвенное влияние учителя на личность учащегося. Взаимодействие субъектов образовательного процесса. Психологический контакт во взаимодействии (Я.Л. Коломинский).

Психолого-педагогические аспекты взаимоотношений между личностью и коллективом. Влияние отношений руководства и подчинения в детском коллективе на воспитание школьника. Управление межличностными отношениями в детских группах и коллективах. Развитие личности в детских группах.

Тема 4.2 Психологические проблемы воспитания детей

Психологические механизмы формирования личности (Л. И. Божович, Э. Эриксон и др.). Проблема активности личности. Деятельность и личность (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский).

Я-концепция и воспитание (Р. Бернс). Я-концепция и индивидуальное развитие. Я-концепция и успеваемость. Я-концепция и поведение родителей, ожидание учителя.

Психологические факторы, влияющие на воспитание детей в семье. Психологические особенности воспитания детей в семье, связанные с возрастом (младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, юность). Значение ранних периодов детства для формирования личности.

Тема 4.3 Психология педагогического общения

Педагогическое общение и его основные характеристики. Виды и функции педагогического общения. Стадии профессионально-педагогического общения. Вербальные и невербальные средства педагогического общения. Речевые способности учителя. Особенности восприятия и понимания учителем учащихся. Причины возникновения трудностей в общении учителя с учащимися, способы преодоления. Стили педагогического общения. Рефлексия и эмпатия в процессе педагогического общения.

ПРАКТИЧЕСКИЙ БЛОК

Практикум по курсу

«Педагогическая психология» (II курс)

Задачи практикума:

- формирование знаний о психологических особенностях организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влиянии этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- осмысление психологических основ деятельности педагога, его индивидуальных и профессиональных качеств;
- формирование готовности к психологической интерпретации компонентов учебно-воспитательной деятельности;
- расширение психологической компетентности будущего учителя-дефектолога.

Тема 1. Психологические аспекты проблемы управления в процессе обучения (2 часа)

Цель – формирование у студентов системы знаний о психологической основе управления процессом обучения и построения обучающих программ; формирование умения выделять и осмысливать условия эффективного управления процессом учения (на материале анализа основных отечественных и зарубежных теорий и концепций

обучения).

Задания для самостоятельной работы (подготовки):

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы по вопросам:

- 1) Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин);
- 2) Теория программированного обучения (Ф. Скиннер)
- 3) Теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);

Подготовка мультимедийных презентаций по изучаемым теориям*.

План проведения:

1. Оформление таблицы «Сравнительный анализ современных теорий обучения» с соответствующими графами для конспектирования (фронтально):

➤ концептуальная (основные концептуальные положения теории, ключевые понятия, методологическая платформа); выделение идей управления процессом обучения.

➤ процессуальная часть (особенности применения методик и технологий, реализация положений на практике);

➤ результативная часть (основное теоретическое и практическое значение теории, результаты обучения учащихся, вклад теории в развитие педагогической психологии как науки, достоинства и ограничения теории).

2. Презентация и анализ теорий и концепций обучения по выделенным основаниям.

3. Обсуждение представленных теорий в проблемных группах по критерию результативности с точки зрения основных участников образовательного процесса.

Использование элементов деловой игры с участием педагогов, детей и их родителей, которых представляют студенты.

4. Проектирование образовательной среды с включением детей, имеющих психофизические нарушения. Прогнозирование управляемости, воспроизводимости и эффективности представленных концепций и теорий применительно к обучению детей с ОПФР.

5* Составление синквейнов по изученным теориям с точки зрения реализации в них идей управления процессом учения и условий эффективного управления процессом учения.

6. Рефлексия практикума.

Литература: 2,5,8,9,10

Форма контроля: текущий (тестирование)

Форма отчета: таблица «Сравнительный анализ современных теорий обучения»; синквейны по изученным теориям.

Тема 2. Психологические вопросы повышения эффективности обучения
(2 часа)

Цель – формирование умения выделять и осмысливать психологические факторы повышения эффективности обучения (на основе анализа отечественных теорий и концепций обучения).

Задания для самостоятельной работы (подготовки):

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы по вопросам:

- 1) Теория развивающего обучения (Л.В. Занков);

- 2) Теория формирования научных понятий у младших школьников (В.В. Давыдов)*;
 3) Теория проблемного обучения (В. Оконь, А.М. Матюшкин и др.)
 4) Теория суггестопедии (Г.К. Лозанов и др.);
 Подготовка мультимедийных презентаций по изучаемым теориям*.

План проведения:

1. Презентация теорий и концепций обучения по выделенным основаниям:

➤ концептуальная (основные концептуальные положения теории, ее ключевые понятия, методологическая платформа); выделение идей повышения эффективности процесса обучения.

➤ процессуальная часть (особенности применения методик и технологий, реализация положений на практике; определение приемов активизации учебной деятельности, стимулирования познавательной активности учащихся в процессе обучения);

➤ результативная часть (основное теоретическое и практическое значение теории, результаты обучения учащихся, вклад теории в развитие педагогической психологии как науки, достоинства и ограничения теории).

2. Дополнение таблицы: «Сравнительный анализ современных теорий обучения» с соответствующими графами для конспектирования (фронтально):

3. Обсуждение представленных теорий в проблемных группах по критерию результативности с точки зрения основных участников образовательного процесса.

Использование элементов деловой игры с участием педагогов, детей и их родителей, которых представляют студенты.

4. Проектирование образовательной среды с включением детей, имеющих психофизические нарушения. Прогнозирование эффективности представленных концепций и теорий применительно к обучению детей с ОПФР.

5. Составление синквейнов по изученным теориям с точки зрения реализации в них идей оптимизации процесса обучения и путей его реализации*.

6. Рефлексия практикума.

Литература: 2,5,6,9,10

Форма контроля: текущий (тестирование)

Форма отчета: таблица «Сравнительный анализ современных теорий обучения»; синквейны по изученным теориям.

Тема 3.4. Учебная деятельность, ее структура (2 часа). Мотивация учения.

Тренинги мотивации учения (2 часа)

Цель – формирование у студентов умения анализировать учебную деятельность; выделять и обосновывать психологические условия активизации мотивации учения (на основе анализа основных тренингов изучения, активизации и формирования мотивации учения по А.К. Марковой).

Задания для самостоятельной работы (подготовки):

Подготовка мультимедийных презентаций (либо рефератов) по вопросу: основные методы (тренинги) изучения, активизации и формирования мотивации учения в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе:

- 1) Тренинг мотивации достижения;

- 2) Тренинг причинных схем;
- 3) Тренинг личностной причинности;
- 4) Тренинг внутренней мотивации;

План проведения:

1. Презентация тренингов мотивации учения.
2. Обсуждение представленных материалов (презентаций и выступлений) в проблемных группах по критерию результативности.
Драматизация элементов представленных тренингов («презентация в действии») с участием педагогов, детей и их родителей, которых представляют студенты*.
3. Проектирование образовательной среды с включением детей, имеющих психофизические нарушения. Прогнозирование эффективности представленных методов и приемов из тренингов применительно к проблеме формирования мотивации детей с ОПФР.
4. Экспертиза схем тренингов, разработанных студентами:
 - анализ в представленных разработках возрастного аспекта изменения мотивации учебной деятельности; связи мотивации и продуктивности учебной деятельности;
 - обоснование психологических условий формирования мотивации учения школьников (из каждого тренинга).
5. Рефлексия практикума.

Форма контроля: текущий

Форма отчета: эссе по проблеме формирования мотивации учения (по отдельному плану на примере одного из тренингов по выбору)
мультимедийные презентации и схемы тренингов мотивации учения.

Литература: 3,4

Примерный план эссе (для выполнения задания практикума :

Оформить эссе одного из тренингов, используя (дополняя) опорные предложения:

Я выбрала для аннотации (эссе) тренинг «...», потому что ...

Новой информацией (положениями, знаниями) в этом тренинге для меня выступили Они вплетаются в идеи об ..., (связаны) с известными мне знаниями о ...

Новые термины, которые я теперь буду использовать в своей профессиональной лексике, это ...

Я открыла для себя новые Ф.И.О. ...зарубежных психологов (педагогов), которые изучили ..., доказали ..., исследовали ...И это способствовало...

Меня удивило, что при помощи данного тренинга возможно ...

Для себя (своей жизнедеятельности) я возьму на вооружение ...

Думаю, что в работе с детьми важно применять ..., т.к....

Для эффективного взаимодействия с родителями из идей данного тренинга можно позаимствовать ...

Я поняла, что проводить данный тренинг невозможно без ... (учета, знания, условий...)

Приступая к организации работы, я начну с ...

Несомненным преимуществом данного тренинга является...

Прогнозирую (предполагаю), что самым сложным (проблематичным) в реализации этого тренинга для меня будет..., т.к....

Непонятым (сомнительным) для меня осталось ...

Я рада, что познакомилась с содержанием и технологией работы по ..., потому что...

Тема 5. Общие критерии анализа современного урока. Психологический анализ урока

Цель: формирование готовности к психологической интерпретации компонентов учебно-воспитательной деятельности; расширение психологической компетентности будущего учителя-дефектолога.

Задачи практических занятий:

- формирование представлений о цели, структуре и схемах психолого-педагогического анализа урока
- расширение знаний о психологических особенностях организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влиянии этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- осмысление психологических основ деятельности педагога, его индивидуальных и профессиональных качеств;

Задания для самостоятельной работы (подготовки):

Аннотирование или конспектирование общих критериев анализа современного урока (по Г.К. Селевко)

План проведения:

1. Актуализация общих критериев анализа современного урока (по Г.К. Селевко)
2. Презентация возможных схем (моделей) анализа современного урока (по Г.К. Селевко), общего и тестового (аспектного) анализа урока.
2. Просмотр и конспектирование урока.
3. Обсуждение урока по полученным общим критериям в проблемных группах по параметрам результативности и рациональной структуры урока с точки зрения основных участников образовательного процесса. Использование элементов деловой игры с участием учителя, детей и их родителей и экспертов-методистов, которых представляют студенты.
4. Индивидуальная работа по определенным аспектам (общедидактическому; воспитательному; развивающему; с позиции формирования общеучебных умений и навыков; с позиций личностного подхода; с позиции познавательной активности)
5. Задания для самостоятельной работы (подготовки):
Составление психолого-педагогического анализа просмотренного урока в двух вариантах: по общим критериям и по определенному аспекту.

6. Рефлексия практикума.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебн. для студентов вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005.
2. Селевко Г.К. Тестовый аспектный анализ урока // Школьные технологии. – 1997. - № 2. С. 105-118.
3. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – М., 2001.

Тема 6. Психология личности учителя. Психологические требования к личности учителя-дефектолога (2 часа)

Цель – формирование у студентов умения определять и обосновывать психологические требования к личности учителя.

Задания для самостоятельной работы (подготовки):

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы по вопросам:

- 1) *Профессиональное самосознание учителя.*
- 2) *Мотивация педагогической деятельности.*
- 3) *Учитель-фасилитатор. Тренинг гуманных взаимоотношений между учителем и учащимися.*
- 4) *Позитивная Я-концепция учителя, студента педагогического ВУЗа.*
- 5) *Роль знаний педагогической психологии в профессиональной деятельности учителя, психолога, дефектолога.*

План проведения:

1. Анализ зарубежных тренингов мотивации по критериям оценки личности учителя с позиций:

- Учитель с внутренней (внешней) мотивацией педагогической деятельности (из тренинга внутренней мотивации);
- Учитель – «источник» («пешка») из тренинга личностной причинности;
- Учитель – фасилитатор, принципы работы (из тренинга гуманных отношений между учителем и учащимися).

2. Определение профессиональных установок работы учителя-фасилитатора.

Самоанализ и составление карты самовосприятия студентов как будущих учителей-фасилитаторов.

3. *Определение роли знаний из раздела «Психология личности учителя» для будущей профессиональной деятельности дефектолога:*

проектирование образовательной среды с включением детей, имеющих психофизические нарушения;

прогнозирование эффективности тренинга гуманных отношений между учителем и учащимися (его идей, приемов работы) применительно к профессиональной деятельности педагога-дефектолога.

4. Анализ результатов анкетирования: «Каким себя видит будущий учитель-дефектолог?»:

определение психологических требований к личности учителя-дефектолога; формулировка направлений самообразования, способов самокоррекции.

5. Рефлексия практикума.

Литература: 3,4,10

Форма контроля: текущий (анкетирование)

Форма отчета: схема «Психологические требования к личности учителя»

Тема 7. Психологические особенности оценки и контроля в обучении и воспитании

Цель – формирование у студентов знаний о педагогической оценке как средстве стимулирования и психологических условиях ее эффективности; развитие умения анализировать средства стимулирования в обучении и воспитании детей; формулировать рекомендации психолога для педагогов по использованию педагогической оценки.

Задания для подготовки:

1. Составить опорный конспект (тезисы) по разделу «Психология педагогической оценки»
2. Привести примеры (комментарии) теоретического материала (форма – письменно или подбор видеофрагмента)
3. Сформулировать проблемные вопросы по содержанию раздела

План проведения:

1. Анализ конспектов, определение ключевых проблемных ситуаций в вопросах психологии педагогической оценки:

- Средства стимулирования обучения и воспитания детей.
- Педагогическая оценка как средство стимулирования.
- Условия эффективности педагогической оценки.

2. Определение роли знаний из раздела «Психология педагогической оценки» для будущей профессиональной деятельности дефектолога:

Анализ видеофрагментов, проектирование образовательной среды с включением детей, имеющих психофизические нарушения;

прогнозирование эффективности приемов контроля и самоконтроля, оценки и самооценки в учебно-педагогическом процессе

3. Формулировка рекомендаций по оценке и контролю учебной деятельности.

4. Рефлексия практикума.

Форма контроля: текущий (тестирование)

Форма отчета: составление памятки для учителя «Оценка как педагогический инструмент»

Литература: Р.С. Немов «Психология. Том II» с. 233-253

Тема 8. Психологические проблемы воспитания детей (2 часа)

Цель – формирование у студентов знаний о структуре «Я-концепции» и психологических условиях ее формирования в процессе воспитания; развитие умения формулировать рекомендации психолога для родителей (исходя из знания психологических механизмов формирования личностных свойств в онтогенезе).

Задания для самостоятельной работы (подготовки):

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы по вопросам:

- 1) *Понятие Я-концепция. Характеристика, основные составляющие.*
- 2) *Я-концепция и индивидуальное развитие. Психологические механизмы формирования Я-концепции.*

3) *Я-концепция и поведение родителей. Факторы, влияющие на воспитание детей в семье. Психологические особенности воспитания детей в семье, связанные с возрастом, социальным статусом. Психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР.*

План проведения:

1. Анализ понятий «Я-концепция», «воспитание», составление схемы «Структура Я-концепции».

2. Составление психологических рекомендаций для родителей, воспитывающих детей определенного возраста (с использованием презентации по теории Эриксона)

3. Решение проблемных ситуаций (в ролях: эксперты - консультанты) с целью осмысления многоаспектности психологических проблем воспитания*

4. Интерпретация результатов психологического обследования детей младшего школьного возраста по проективным методикам («Рисунок семьи»).

5. Рефлексия практикума

Литература: 1,2,3,4,9

Форма контроля: текущий

Форма отчета: рекомендации для родителей, схема «структура Я-концепции»

Тема 9. Психология педагогического общения (2 часа)

Цель: формировать умение определять причины возникновения трудностей в общении учителя с учащимися, обосновывать способы их преодоления; систематизировать знания студентов о стилях педагогического общения, стадиях профессионально-педагогического общения и их влиянии на эффективность обучения

Задания для самостоятельной работы (подготовки):

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы. Подготовка вопросов:

Задания для самостоятельной работы (подготовки):

1) *Педагогическое общение, виды, функции, структура.*

2) *Педагогическое общение как творчество.*

3) *Причины возникновения трудностей в общении учителя с учащимися.*

План проведения:

1. Анализ основных понятий по теме практикума.

2. Решение проблемных ситуаций:

- определение характера затруднений в профессионально-педагогическом взаимодействии;

- самоанализ и прогнозирование области собственных затруднений на основе теста В.Ф. Ряховского

3. Выполнение психогимнастических упражнений на развитие рефлексии, эмпатии, коммуникативных умений в процессе педагогического общения*.

4. Классификация вербальных и невербальных средств педагогического общения.

5. Рефлексия практикума

Форма контроля: текущий.

Форма отчёта: текстовая и схематическая информация по теме практикума, схемы «Умения педагогического общения», «Цели педагогического общения», «Этапы педагогического общения»; набор упражнений по развитию коммуникативных умений педагога.

Список литературы: 5, 6,7,10

Основная

1. Бернс Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебн. для студентов вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005.
3. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990.
4. Психология человека от рождения и до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. А.А. Реана – СПб.: «прайм-еврознак», 2005.
5. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – М., 2001.

Дополнительная

6. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.,1987.
7. Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения/ А. А. Лобанов.- М.: Академия,2002.-192 с.
8. Котикова О.П., Клышевич Н.Ю. Педагогическая психология. – Минск: Аверсев, 2007.
9. Педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. В.Н. Карандашев, Н.В. Носова, О.Н. Щепелина. – СПб.: Питер, 2006.
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение. – М., 1995.

КОНТРОЛЬНЫЙ БЛОК

Вопросы из теста по педагогической психологии (итогового)

- 1 Педагогическая психология — это наука...
2. Основной задачей образования является...
3. Под обучением понимают...
4. Специфической формой деятельности ученика, направленной на усвоение знаний, овладение умениями и навыками, а также па его развитие является...
5. Ведущим принципом современной отечественной педагогической психологии является...
6. Самым глубинным и полным уровнем обученности является...
7. В качестве методов исследования педагогическая психология использует...
8. В отличие от обучающего эксперимента формирующий эксперимент...
9. Л. С. Выготский рассматривает проблему соотношения обучения и развития...
10. Основной психологической проблемой традиционного подхода к обучению является...
11. Целью развивающего обучения является...
12. Учебная деятельность состоит из...
13. Ведущим мотивом учебной деятельности, обеспечивающим эффективность процесса обучения, является...
14. В качестве основного принципа организации процесса обучение в системе Д.Б. Эльконина и В. В. Давыдова выступает...

15. Недостатком программированного обучения является...
16. Специальная работа педагога по активизации познавательной деятельности учащихся с целью самостоятельного приобретения ими знаний лежит в основе...
17. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, организация процесса обучения в первую очередь должна опираться на...
18. Основным показателем готовности ребенка к обучению в школе является...
19. Понятие «обучаемость» определяется...
20. Какие психические новообразования появляются у младшего школьника в процессе учебной деятельности (выберите несколько вариантов ответа)..
21. Установите соответствие «тренинг мотивации учения – его основные идеи, понятия, положения»
1. Тренинг внутренней мотивации
 2. Тренинг мотивации достижения
 3. Тренинг личностной причинности
 4. Тренинг гуманных взаимоотношений
22. Основной функцией педагогической оценки является...
23. Воспитанность характеризуется...
24. Для повышения мотивации к учению, оптимизации личностного развития учащихся, целесообразно формировать у них причинную схему:
25. Знание педагогом своего предмета относится к ... виду ... способностей
26. Установите соответствие: возраст – устойчивые, качественные личностные новообразования Я-концепции, формирующиеся и сензитивные в данный возрастной период (по Э.Эриксону):
1. 0 – 1 год.
 2. 1 – 3 года.
 3. 3 – 6 лет.
 4. 6 – 12 лет.
 5. 12- 18 лет.
27. Педагогическая деятельность начинается с...
28. Какие из представленных компонентов Я-концепции не входят в Образ Я (может быть несколько вариантов ответов):
29. К внутренним психологическим факторам, способствующим эффективности обучения относятся... (м.б. несколько вариантов ответов)
30. Определите вклад ученых в разработку вопросов педагогической психологии, установив соответствие : Ф.И.О исследователя – направление и результат научных поисков.
1. Л.С. Выготский
 2. А.М. Матюшкин
 3. Р. Бернс
 4. А.К. Маркова
 5. К. Роджерс
 6. П.Я. Гальперин

В О П Р О С Ы к зачету
по учебной дисциплине «Педагогическая психология»

1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии.
2. Методы исследования в педагогической психологии.
3. История становления педагогической психологии, ее связь с другими науками.
4. Направления и проблемы исследований педагогической психологии на современном этапе.
5. Ученые, внесшие вклад в разработку вопросов возрастной и педагогической психологии.
6. Обучение и развитие. Проблема детерминант психического развития детей в педагогической психологии.
7. Основные линии и закономерности психического развития детей в процессе обучения.
8. Психологические факторы эффективности обучения.
9. Понятия: обучение, научение, учение, их соотношение.
10. Виды и учебно-интеллектуальные механизмы научения.
11. Общая характеристика учебной деятельности. Основные требования, предъявляемые к учебной деятельности.
12. Внешняя структура учебной деятельности.
13. Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).
14. Обучение как частный случай управления. Теория управления процессом учения.
15. Развивающее обучение в отечественной образовательной системе.
16. Проблемное обучение (А.М. Матюшкин и др.), возможности его использования в системе общего и специального образования.
17. Теория формирования научных понятий у младших школьников (В.В. Давыдов).
18. Программированное обучение: основные понятия и перспективы применения в современном образовании.
19. Возможности суггестопедии в системе альтернативных и традиционных теорий (и средств) обучения и воспитания детей
20. Мотивация учения, ее структура, динамика развития, возможности изучения.
21. Классификация мотивов учения.
22. Особенности учебно-познавательных мотивов у нормально развивающихся школьников.
23. Средства стимулирования обучения и воспитания детей.
24. Педагогическая оценка как средство стимулирования, условия ее эффективности.
25. Психолого-педагогическая эффективность тренинга мотивации достижения.
26. Психологическая причинность и причинные схемы в учении.
27. Психолого-педагогическая эффективность тренинга личностной причинности.
28. Условия развития внутренней мотивации в учебной деятельности.
29. Личностные установки и принципы работы учителя-фасилитатора.
30. Общие критерии психолого-педагогического анализа современного урока (по Г.К. Селевко).

31. Характеристика и психологический смысл приемов воспитания. Условия формирования и проявления активности личности.
32. Понятие «Я-концепция», ее характеристика, основные составляющие, значение в аспекте воспитания.
33. Я-концепция и индивидуальное развитие. Психологические основы воспитания и формирования личности в онтогенезе (по Э. Эриксону).
34. Я-концепция и успеваемость. Психолого-педагогический анализ причин неуспеваемости и пути их преодоления.
35. Педагогическое общение и его основные характеристики.
36. Психологические проблемы взаимоотношений учителя и учащихся на разных возрастных этапах.
37. Психологические требования к личности педагога.
38. Характеристика стилей педагогической деятельности. Индивидуальный стиль деятельности педагога.
39. Общие и специальные способности педагога.
40. Самосовершенствование педагогической деятельности: организация психологического самообразования педагога.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ БЛОК

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная программа учебной дисциплины «Педагогическая психология» предназначена для студентов, обучающихся по специальностям: 1 – 03 03 06 Сурдопедагогика; 1 – 03 03 07 Тифлопедагогика; 1 – 03 03 08 Олигофренопедагогика; 1 – 03 03 01 Логопедия.

Учебная дисциплина «Педагогическая психология» – отрасль психологии, которая изучает психологические вопросы управления процессом обучения и воспитания, целенаправленного формирования познавательной деятельности и значимых качеств личности; определяет условия, обеспечивающие оптимальный эффект обучения; исследует индивидуальные различия учащихся в этих процессах; рассматривает взаимоотношения между педагогом и учащимися; психологические вопросы самой педагогической деятельности (психологию учителя). Учебная дисциплина «Педагогическая психология» относится к основным научным дисциплинам, обеспечивающим профессиональную подготовку учителей-дефектологов в области решения задач психолого-педагогического сопровождения учащихся (в том числе с особенностями психофизического развития).

Учебная дисциплина «Педагогическая психология» характеризует многогранную область психологического знания о психологической природе учебной и педагогической деятельности, условиях их эффективного взаимодействия в образовательном процессе. Она непосредственно связана с циклом общепрофессиональных и специальных дисциплин, закладывающих фундамент психологической компетентности учителя-дефектолога: «Общая психология», «Психология развития», «Педагогика», «Медико-биологические основы

коррекционной педагогики и специальной психологии», «Психолого-педагогическая диагностика».

Целью изучения учебной дисциплины «Педагогическая психология» является формирование у студентов системы знаний о закономерностях психического развития ребенка в условиях обучения и воспитания, способность и готовность осуществлять психологический анализ педагогического процесса.

Методологическую основу курса составляют положения о ведущей роли обучения в развитии, о личностно-деятельностном подходе как основе организации образовательного процесса, о возрастной периодизации как основе дифференциации субъектов учебной деятельности, о двустороннем единстве обучения-учения в образовательном процессе.

Учебная дисциплина «Педагогическая психология» направлена на решение следующих задач:

- сформировать знания студентов о психологических особенностях организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влиянии этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность; основных линиях психического развития ребенка в процессе обучения; психологических факторах повышения эффективности обучения; о психологических основах педагогической деятельности; о психологических условиях эффективности педагогического взаимодействия и общения.
- сформировать умения анализировать психологические основы учебной и педагогической деятельности; готовность к психологической интерпретации компонентов учебно-воспитательной деятельности.

В результате изучения учебной дисциплины «Педагогическая психология» студент должен знать:

- закономерности и механизмы психического развития детей в социальных институтах обучения и воспитания;
- достижения педагогической психологии на современном этапе и актуальные проблемы ее развития; психологические теории обучения;
- психологические основы деятельности учителя; психологию педагогической оценки, методы активизации мотивации учения.
- содержание основных психологических процедур анализа учебной и педагогической деятельности.

В результате изучения учебной дисциплины «Педагогическая психология» студент должен уметь:

- проводить психологический анализ урока и определять содержание рекомендаций по повышению его эффективности;
- применять методы психологического анализа различных форм учебной деятельности;
- определять психологическую природу «барьеров» педагогического общения и взаимодействия;
- адекватно оценивать и проектировать учебную и педагогическую деятельность.

В результате изучения учебной дисциплины «Педагогическая психология» студент должен владеть:

- навыком психологической интерпретации компонентов учебно-воспитательной деятельности;
- технологией общего и тестового анализа эффективности урока.

Согласно учебному плану на освоение учебной дисциплины «Педагогическая психология» студентами дневной формы получения образования отводится 34 аудиторных часа (в том числе лекций – 16 часов, семинарских занятий – 18 часов).

На изучение учебной дисциплины «Педагогическая психология» студентами заочной формы получения образования отводится 10 часов аудиторных занятий, из них 8 часов лекций и 2 часа практических занятий.

Формой итогового контроля знаний, умений и навыков студентов является зачет.

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Волков, Б.С., Волкова, Н.В. Практические вопросы детской психологии. – 4-е изд. / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
2. Логинова, И.Н. Оценка профессиональных компетенций преподавателя высшей школы субъектами образовательного процесса / И.Н. Логинова, И.К. Русакович // Весці БДПУ. Серія 1. – 2014. – № 4 (82). – С. 7 – 11.
3. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – СПб.: Питер, 2009. – 207 с.
4. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. - СПб.: Питер, 2009. - 416 с.
5. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш.пед. уч.заведений: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 3-е изд. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2011. –608 С.

Дополнительная

6. Волков, Б.С., Волкова, Н.В. Детская психология. – 4-е изд., перераб. / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – СПб.: Питер, 2009. – 240 с.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебн. для студентов вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
8. Кашлев, С.С. Методы интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Мн.: Светлая Роща. – 2012. – 48 с.
9. Логвинов, И. Н. Педагогическая психология в схемах и комментариях / И. Н. Логвинов, С. В. Сарычев, А. С. Силаков. – СПб.: Питер, 2005. – 221 с.
10. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986. – 263 с.
11. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 352с.
12. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников / Ф.И. Иващенко. – Минск: Университетское, 1999. – 128 с.

13. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов.- М.: Академия, 2004. - 304 с.

14. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. - Минск: Нар. асвета, 1984. - 239 с.

15. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

Перечень используемых средств диагностики результатов учебной деятельности:

- устный опрос;
- письменный опрос;
- тестовый контроль;
- решение практических задач.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

(ДНЕВНАЯ ФОРМА ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Номер раздела, темы,	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов			Литература	Форма контроля знаний
			практические занятия	семинарские занятия		
1. 1.1.	Психология образовательной деятельности. Педагогическая психология: основные характеристики	2			[5] [7] [9]	устный опрос
1.2	Психологическая структура процесса обучения	2			[3][5] [7] [9]	устный опрос
1.3	Психологические аспекты проблемы управления в процессе обучения			2	[1] [3][5][7] [8] [11]	устный опрос; письменный опрос; тестовый контроль; решение практических задач.
1.4	Психологические вопросы повышения эффективности обучения			2	[4] [5][7][8]	устный опрос; письменный опрос; тестовый контроль;
2 2.1	Психология учебной деятельности Учебная деятельность. Ее структура	2			[1] [5][6][8] [15]	устный опрос

2.1	Учебная деятельность. Ее структура			2		[1] [5][6][8] [15]	устный опрос; письменный опрос; тестовый контроль;
2.2	Мотивация учения	2				[1] [3][6][8] [1] [3][10]	письменный опрос
2.2	Мотивация учения			2		[3][6][8] [15]	устный опрос; письменный опрос; решение практических задач.
2.3	Общие критерии анализа современного урока. Психологический анализ урока			2		[3] [7]	устный опрос; письменный опрос; решение практических задач.
3 3.1	Психология педагогической деятельности и личности учителя Психология педагогической деятельности	2				[1] [3][4][8] [9] [1] [8][10]	устный опрос
3.2	Психология личности учителя. Психологические требования к личности учителя-дефектолога	2				[1] [2][4][8] [9] [13]	письменный опрос;
3.2	Психология личности учителя. Психологические требования к личности учителя-дефектолога			2		[2][4][5] [10] [11]	устный опрос; письменный опрос; решение практических задач.
3.3	Психологические особенности оценки и контроля в обучении и воспитании			2		[7] [15]	устный опрос; письменный опрос; тестовый контроль; решение практических задач.

4.	Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения						устный опрос
4.1	Психологические аспекты взаимодействия педагога и учащихся как фактор становления личности школьника	2				[2] [3][4][6] [9] [14][15]	
4.2	Психологические проблемы воспитания детей	2				[3][4][5] [9] [1] [4][8]	письменный опрос
4.2	Психологические проблемы воспитания детей			2		[1] [2][4][5] [10] [12] [14]	решение практических задач.
4.3	Психология педагогического общения			2		[2][4][7] [9] [13] [14]	устный опрос; письменный опрос; тестовый контроль; решение практических задач.
	ВСЕГО	16		18			

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»
(ЗАОЧНАЯ ФОРМА ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

Номер раздела, темы,	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов			Литература	Форма контроля знаний
			практические	семинарские		
1.2	Психологическая структура процесса обучения	2			[3][5] [7] [9]	устный опрос
1.4	Психологические вопросы повышения эффективности обучения		2		[4] [5][7][8]	устный опрос; письменный опрос; тестовый контроль;
2 2.1	Психология учебной деятельности Учебная деятельность. Ее структура	2			[1] [3][6][8] [1] [3][10]	письменный опрос
3.2	Психология личности учителя. Психологические требования к личности учителя-дефектолога	2			[1] [2][4][8] [9] [13]	письменный опрос

4.1	4. Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения Психологические аспекты взаимодействия педагога и учащихся как фактор становления личности школьника	2				[2] [3][4][6] [9] [14][15]	устный опрос
	ВСЕГО	8	2				

ОПОРНЫЕ КОНСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ

Тема: Психологическая структура процесса обучения.

- Вопросы:
1. Понятия: учение, обучение, научение.
 2. Виды и механизмы научения.
 3. Учебная деятельность, ее общая характеристика.
 4. Внешняя структура учебной деятельности
 5. Психологические аспекты проблемы управления в процессе обучения.
 6. Психология педагогической оценки:
 - Средства стимулирования обучения и воспитания детей.
 - Педагогическая оценка как средство стимулирования.
 - Условия эффективности педагогической оценки.

Литература: Р.С. Немов «Психология. Том II» с. 233-253

1. Понятия: учение, обучение, научение.

Понятие обучение:

1. «Обучение представляет собой систему организации и способы передачи индивиду общественно выработанного опыта (в школьном обучении принято различать преподавание – то, что делает учитель, и учение—то, что делает ученик)» (Давылов В. В., Маркова А. К., 1981. – С. 19).

2. «Обучение представляет собой социальную функцию по передаче и усвоению накопленного социального опыта, по превращению общественного опыта в достояние индивида» (Лернер И. Я., 1980. – С. 6).

3. «Обучение – социально организованный и заданный норматив восприятия картины мира в научных понятиях, которые „откристаллизованы“ общественно-

историческим опытом и потому существуют объективно, т. Е. независимо от учения» (Якиманская И. С., 1994. – С. 70).

4. «...обучение можно охарактеризовать как процесс активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества» (Педагогика, 1996. – С. 118).

5. «...обучение – это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности» (Педагогика, 1996. – С. 119).

6. «Обучение... означает целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества» (Зимняя И. А., 1997. — С. 118).

7. «Обучение – это специально организованный в определенных учебных заведениях процесс взаимодействия взрослых – учителей и учащихся, направленный на овладение последними определенной суммой знаний, умений, навыков, действий и привычек поведения» (Фридман Л. М., 1987. – С. 33).

8. «Будучи сложным и многогранным, специально организуемым процессом отражения в сознании ребенка действительности, обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение школьниками знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей» (Педагогика, 1997. – С. 186).

9. «...обучение предполагает совместную учебную деятельность учащихся и учителя, характеризует процесс передачи знаний, умений и навыков, а если говорить шире – жизненного опыта учителя к учащемуся» (Немов Р. С, 1998. – С. 285).

10. «Обучением принято считать научение, лишённое случайности и стихийности. Это целенаправленный, планомерный, организованный, систематический процесс передачи и усвоения знаний и новых способов деятельности» (Психология / Под ред. Б. А. Сосновского. – М., 2005. – С. 544).

Учение – учебная деятельность ученика, ...

Научение – результат учения и обучения

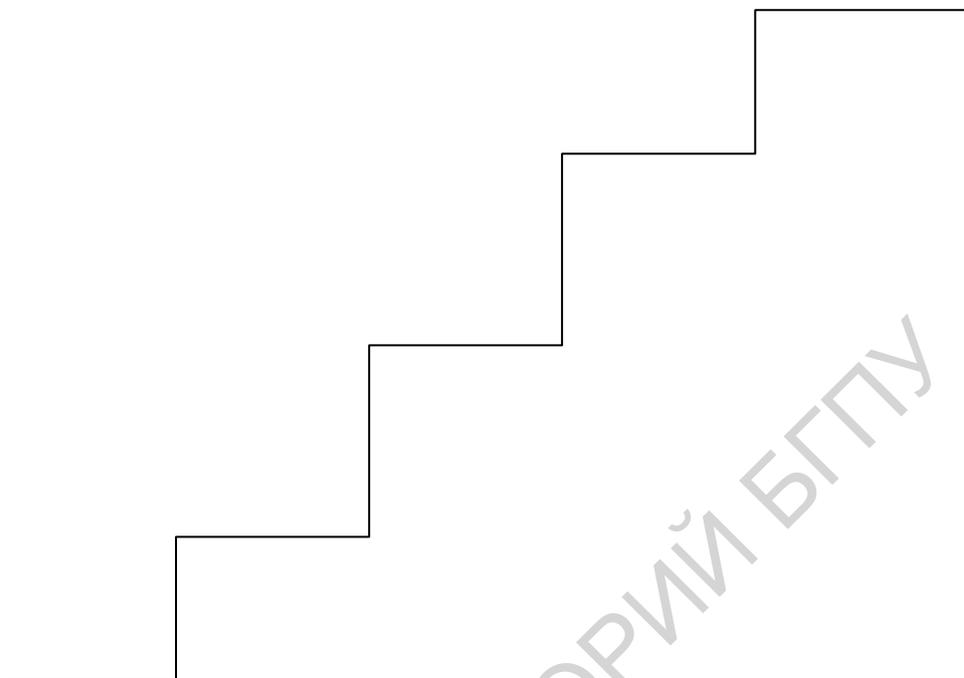
Соотношение обучения, научения и учения:

Обучение	Научение	Учение

--	--	--

2. Виды и механизмы научения.

Виды научения



Научение по механизму импринтинга, т.е.

Условнорефлекторное научение

Оперантное научение

Викарное

Вербальное

Учебно – интеллектуальные механизмы научения:

1. **Формирование ассоциаций** (этот механизм может лежать в основе установления временных св. между отделенными знаниями или частями опыта).
2. **Подражание** (основа для формирования и умения навыков).
3. **Различение и обобщение** связано с формированием понятий.
4. **Инсайт** (непосредственное усмотрение новой информации, чего-то неизвестного в известном, знакомое по прошлому опыту. Инсайт – база для развития интеллекта ребенка).
5. **Творчество** – основа для создания новых зунов, не представленных в виде готовых образцов.

Вывод:

3. Общая характеристика учебной деятельности:

Учебная деятельность – процесс

Требования к учебной деятельности:

1. Учебная деятельность должна быть разносторонне мотивированным процессом, т.е. побуждать учителя как можно лучше обучать, а ученика как можно лучше учиться.
2. Иметь развитую и гибкую сторону (наличие у преподавателя достаточного числа разнообразных действий, обеспечивающих нравственное и умственное развитие учащихся).
3. Осуществляться в разнообразных формах.
4. Выполняться при помощи современных ТСО.
5. Мотивированность (психологическая характеристика интереса учащихся к приобретению зунов).

Стороны учебной деятельности:

(внутреннее строение учебной деятельности):

а) *внешние и внутренние стороны;*

б) *ориентировочные и исполнительные стороны;*

в) *схема действий и операций,*

Формы учебной деятельности (как процесса взаимодействия обучаемого и обучающего)

а) фронтальные и индивидуальные, групповые

б) непосредственные и опосредованные

в) по типу общения и по типу сообщения.

4. Внешняя структура учебной деятельности:

Деятельность –

Цель мысленно предполагаемый результат (близкий; далекий; личный; общественный)



Мотивы (побудители к деятельности: могут быть потребности, чувства, интересы, убеждения)



средство преобразования;



продукт преобразования;



результат.

Учебная деятельность – одна из различных видов деятельности.

Компонентный состав структурной организации учебной деятельности				
Учебная мотивация	Учебная задача (в форме учебного задания)	Решение учебной задачи посредством учебных действий	Контроль преподавателя, т.е. контрольные действия самоконтроль	Оценка, т.е. внешние оценочные действия → самооценка
учебная ситуация				

Мотивированность учения – психологическая характеристика интереса учащихся к усвоению знаний, приобретению определенных умений и навыков, к собственному развитию.

ситуационная

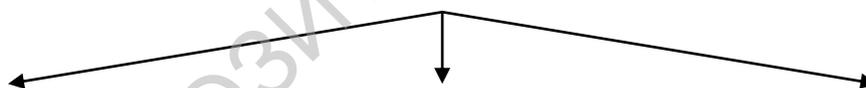
личностная

Сущность учебной деятельности – в **решении учебных задач**

Учебная задача – важный компонент учебной деятельности,

Учебные действия – действия по получению и нахождению научных понятий, способы действий по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач.

Действие (как микросистема управления).



! Анализ учебных действий, входящих в учебные действия, позволяет представить ее как многообъектное пространство управления.

Качества (характеристики) учебных действий:

✚ форма (степень присвоенности действия субъектом)

✚ обобщенность действия – мера выделения существенных для выполнения действий свойств предмета из других, несущественных;

-  развернутость
-  освоенность – легкость выполнения
-  гибкость
-  самостоятельность

Уровни выполнения учебных действий:

Репродуктивный

Продуктивный

Учебные действия могут рассматриваться с различных позиций:

- с позиции субъекта действия в учении – действия целеполагания, программирования, исполнительные действия, действия контроля, оценки
- с позиции предмета учебного действия – репродуктивные, продуктивные, действия преобразующие, исследовательские;
- с позиции психической деятельности – действия перцептивные, мнемические, интеллектуальные (сравнение, анализ, синтез)

5. Психологические аспекты проблемы управления в процессе обучения.

Обучение – частный случай управления

Управление эффективно, если:

Теория управления	Психологическая теория обучения
<i>Указать цели управления;</i>	
<i>Установить исходное состояния управляемого процесса;</i>	
<i>Определить программу воздействий, предусматривающую основные переходные состояния процесса;</i>	
<i>Обеспечить получение информации по определенной схеме параметров о состоянии управляемого процесса, т.е. обеспечить систематическую обратную связь</i>	
<i>Обеспечить переработку информации, полученной по каналу обратной связи с целью выработки корректирующих воздействий и их реализации.</i>	

Содержание целей обучения определяется

перманентное образование

В связи с этим в содержании обучения обнаруживаются 2 проблемы:

- 1.
- 2.

Подход – системный. Предполагает при построении учебного предмета выделить инвариант и рассмотреть отдельные случаи частных вариантов. В таком случае частные явления выступают не как самостоятельные предметы усвоения, а как средства усвоения общего, существенного.

Т.о.

- перегрузка учебных программ;
- усвоение фундаментальных знаний.

!!!Условие, что фундаментальные знания будут усвоены как элементы адекватной им деятельности для последующего анализа и построения различных частных случаев (проблем).

Знать – это всегда уметь что-то сделать с полученными знаниями!

Выводы:

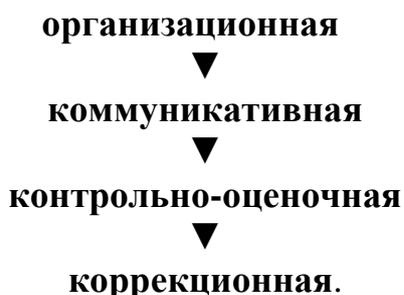
-
-
-

Процесс усвоения – процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных, общественно выработанных способностей, способов поведения, умов, процесс их превращения в формы индивидуальной субъектной деятельности.

Задача управления процессом учения: обеспечить усвоение такой деятельности с теми качествами, которые предусмотрены целью обучения; формирование рациональных приемов познавательной деятельности. При управлении деятельностью учения необходимо использовать все имеющиеся психологические знания о ней, чтобы, основываясь на них, оптимизировать эту деятельность.

Наиболее полно удовлетворяется этим требованиям теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, 1959) она рассматривается как ***психологическая основа управления в процессе обучения*** и построения обучающей программы. Процесс обучения с позиций системного подхода и теории управления дает основание выделить и объединить в обучении следующие взаимосвязанные функции:





Их интеграция в единую схему делает обучение реальным фактором руководства и управления психическим развитием человека. Недооценка или абсолютизация →

Цель формирует информационную основу обучения, служит исходным основанием для прогнозирования возможных психологических результатов, выступает в качестве критерия принятия решений, определяет организационные формы исполнения этих решений, обуславливает структуру взаимоотношения участников образовательного процесса, служит эталоном для контроля и оценки результатов, позволяет строить корректирующую и новые программы обучения.

Носителем функции может быть и ученик, и учитель, как субъекты управления собственной деятельностью либо деятельностью других

ТЕМА. Психология личности учителя

Вопросы:

1. Психологические проблемы взаимоотношений учителя и учащихся
2. Психологические требования к личности педагога.
3. Индивидуальный стиль деятельности педагога.
4. Виды стилей деятельности педагога.
5. Общие и специальные способности педагога.
6. Самосовершенствование педагогической деятельности:
 - организация психологического самообразования педагога
 - саморегуляция и психокоррекция в профессиональной деятельности педагога

1. Психологические проблемы взаимоотношений учителя и учащихся

Результаты исследования (опрос школьников): **Какой учитель настоящий ?:**

	Варианты ответов учащихся	К-во уч-ся в %
1		35
2	Хорошо знает предмет и любит его	20
3	Спокойный, не кричит, умеет себя сдерживать	10
4		10
5		7

6		6
7	Следит за своим внешним видом	5
8		4

Выявлена зависимость: возраст школьников – отношение к учителю:

Начальная школа Средние классы Старшие классы



Выводы:

- Школьники тяготеют к личности учителя
- Эмоциональная связь возникает у каждого третьего школьника в 6-7 классе. !
- Для школьников очень важно:
- Любимого учителя дети склонны идеализировать;
- Наблюдается характерная особенность (особенно в старших классах) – ;
- Отметки учителя на протяжении всей жизни остаются стрессовым фактором
- Во взаимоотношениях учитель-ученик существует проблема социальной дистанции

2. Психологические требования к личности педагога.

главные

второстепенные



Главные и второстепенные требования относятся к психологии деятельности и общения педагога, к его способностям, знаниям, умениям и навыкам, полезным для обучения и воспитания детей. Они могут быть:

устойчивые



изменчивые

Эти все качества в совокупности составляют **индивидуальность** педагога.

3. Индивидуальный стиль деятельности педагога.

Психологический портрет (=псих. индивидуальность) педагога составляют:

- Индивидуальные качества человека: задатки, темперамент и т.д.
- Личностные качества.
- Коммуникативные качества.
- Статусно-позиционные качества
- Деятельностный компонент или профессионально-предметный.
- Внешне поведенческие показатели

Основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности:

- ✓ в характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- ✓ в темпераменте;
- ✓ в выборе методов обучения;
- ✓ в подборе средств воспитания;
- ✓ в стиле педагогического общения;
- ✓ в реагировании на действия и поступки детей;
- ✓ в манере поведения;
- ✓ в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- ✓ в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

!!Индивидуальный стиль обеспечивает различную реализацию одинаковых целей и задач у разных педагогов

4. Виды стилей деятельности педагога.

Стиль деятельности — устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее существования.

Имеет

содержательные характеристики стиля:

динамические характеристики стиля:

результативность

ЭИС

ЭМС

РИС

РМС

--	--	--	--

5. Общие и специальные способности педагога.

Способности – это индивидуальные свойства личности, которые являются условием успешного развития выполнения деятельности.

Способности делятся на **общие** и **специальные** способности.

Дидактические способности - способность передавать учебный материал.

Академические способности - способности, к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.).

Перцептивные способности - способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность

Речевые способности - способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

Организаторские способности - это способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и способности правильно организовать свою собственную работу.

Авторитарные способности - это эмоционально-волевое влияние на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета

Коммуникативные способности - способности познавать человека

Педагогическое воображение (или прогностические способности)

Способность к распределению внимания - опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время следит за деятельностью учащихся.

6. Самосовершенствование педагогической деятельности:

- организация психологического самообразования педагога:

- саморегуляция и психокоррекция в профессиональной деятельности педагога

Саморегуляция - способность управлять собственными психическими состояниями и поведением.

Необходимость саморегуляции обусловлена:

-
-

Психологические основы саморегуляции включают:

управление познавательными процессами:

управление личностью

Саморегуляция связана с волей и внутренней речью:

Саморегуляция восприятия предполагает постановку задачи восприятия

Управление вниманием - произвольное внимание управляется при помощи слов или стимулов, вызывающих интерес.

Саморегуляция памяти (запоминание и воспроизведение) основана на различных способах представлений, ассоциирования, мысленной обработки.

Саморегуляция мышления связана с его продуктивностью – выработкой определенной дисциплины мышления:

Эмоциональная саморегуляция базируется на умении управлять состояниями мышечной системы организма, на активном волевом включении мыслительных процессов в анализ эмоциогенных ситуаций.

Психокоррекция — это совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков в психологии или поведении физически здорового человека.

Психокоррекционные методы личносно ориентированной психотерапии:

Цели:

1. Эмоциональное раскрепощение человека.
2. Формирование у него потребности в общении с людьми и чувства общности с ними.
3. Самораскрытие человека, его самоактуализация как личности.
4. Выработка и закрепление у человека эффективных форм адаптивного межличностного поведения.
5. Активное включение человека в общественную жизнь и побуждение его к принятию на себя ответственности.

Психокоррекция может иметь индивидуальные и групповые формы.

- Т-группы (социально-психологический тренинг);
- группы встреч;
- гештальтгруппы;
- группы психодрамы;
- группы телесной терапии;
- группы тренинга умений.

← групповые формы

Между участниками всех типов психокоррекционных групп в соответствии с их целями устанавливаются определенные отношения и распределяются роли, взаимодействие строится по определенным правилам.

Таким образом,

участие в Т-группах может помочь педагогу лучше узнать самого себя как личность, выработать индивидуальный стиль деятельности, научиться лучше понимать своих коллег и родителей.

Группы встреч полезны для начинающих учителей и воспитателей с целью повышения уровня их самосознания и развития личности.

Гештальттерапия – индивидуальная педагогическая работа с детьми и повышение ее эффективности.

Психодрамы → с успехом можно использовать соответствующие знания для разнообразия занятий, повышения их воспитательной отдачи.

Аутотренинг - система упражнений, направленных человеком на себя и предназначенных для саморегуляции психических и физических состояний (релаксации или тонизирования)

Последовательность: релаксация – представление – самовнушение.

Результат: + работоспособность, настроение, самочувствие, рациональное использование своих сил, распределение их во времени, мобилизация энергии

СХЕМЫ К ОСНОВНЫМ РАЗДЕЛАМ ПЕДПСИХОЛОГИИ

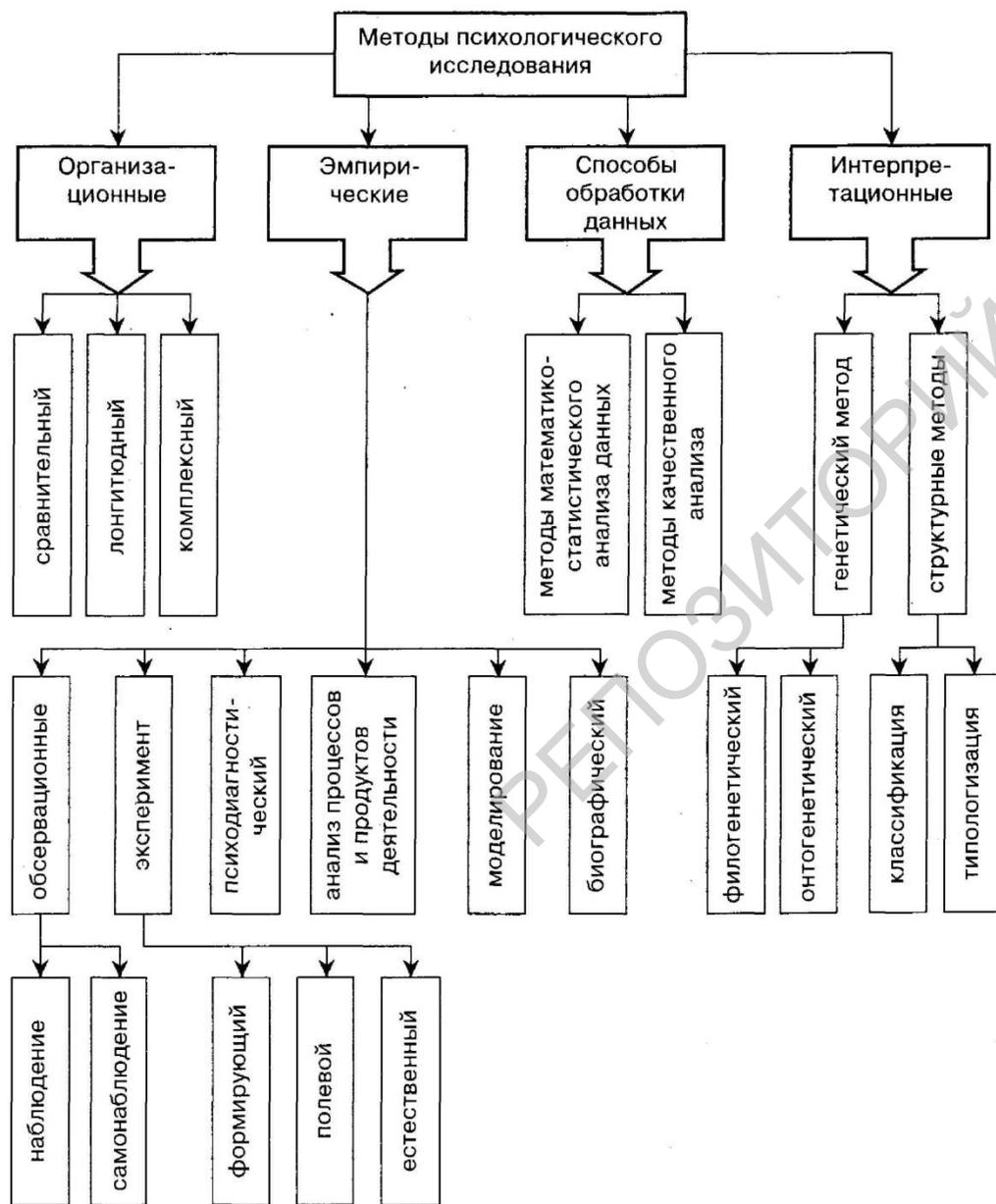
1. К разделу «Психология образовательной деятельности»

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

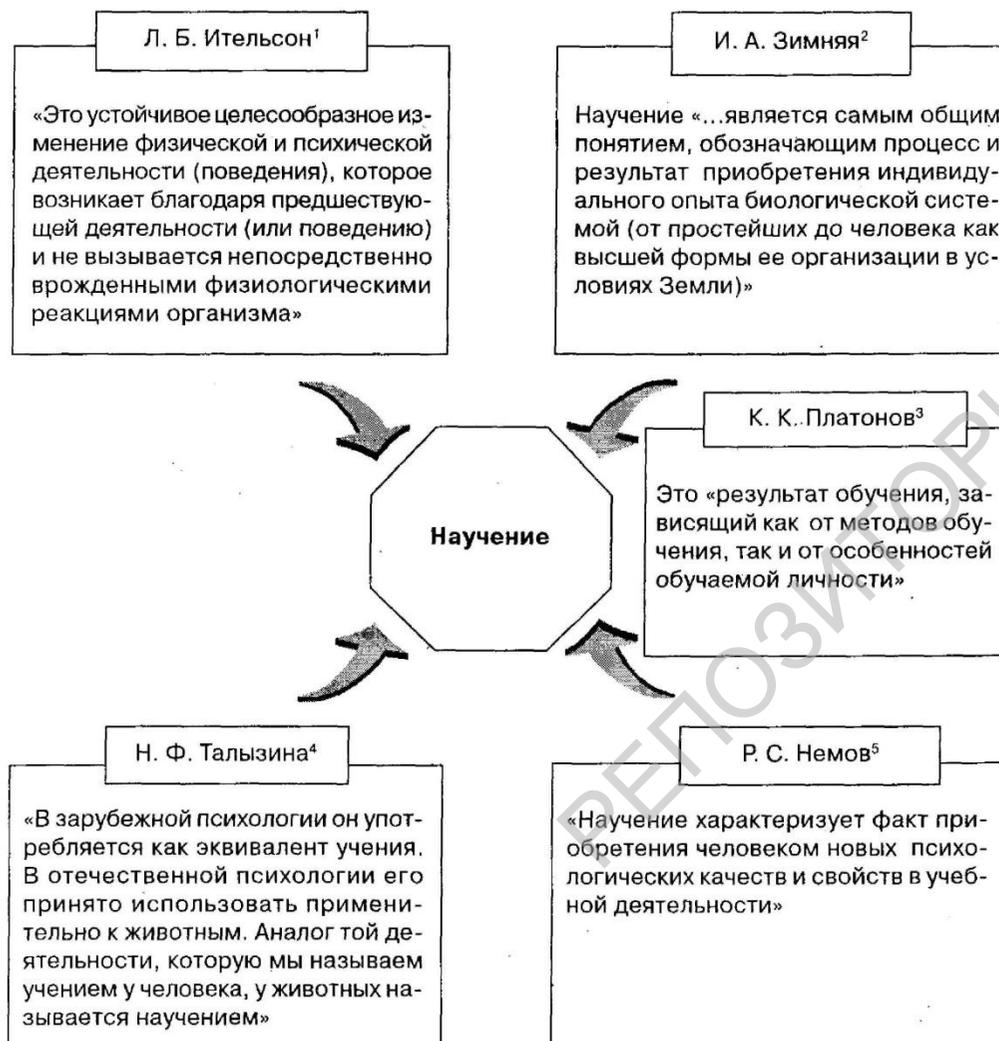
6. ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ



4. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (ПО Б. Г. АНАНЬЕВУ)¹



1. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ НАУЧЕНИЯ



¹ См.: Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972. С. 5.

² См.: Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д, 1997. С. 120.

³ См.: Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984. С. 75.

⁴ См.: Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие. М., 1998. С. 25.

⁵ См.: Немов Р. С. Психология: В 2 кн. Кн.2. Психология образования. М., 1994. С. 234.

5. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ



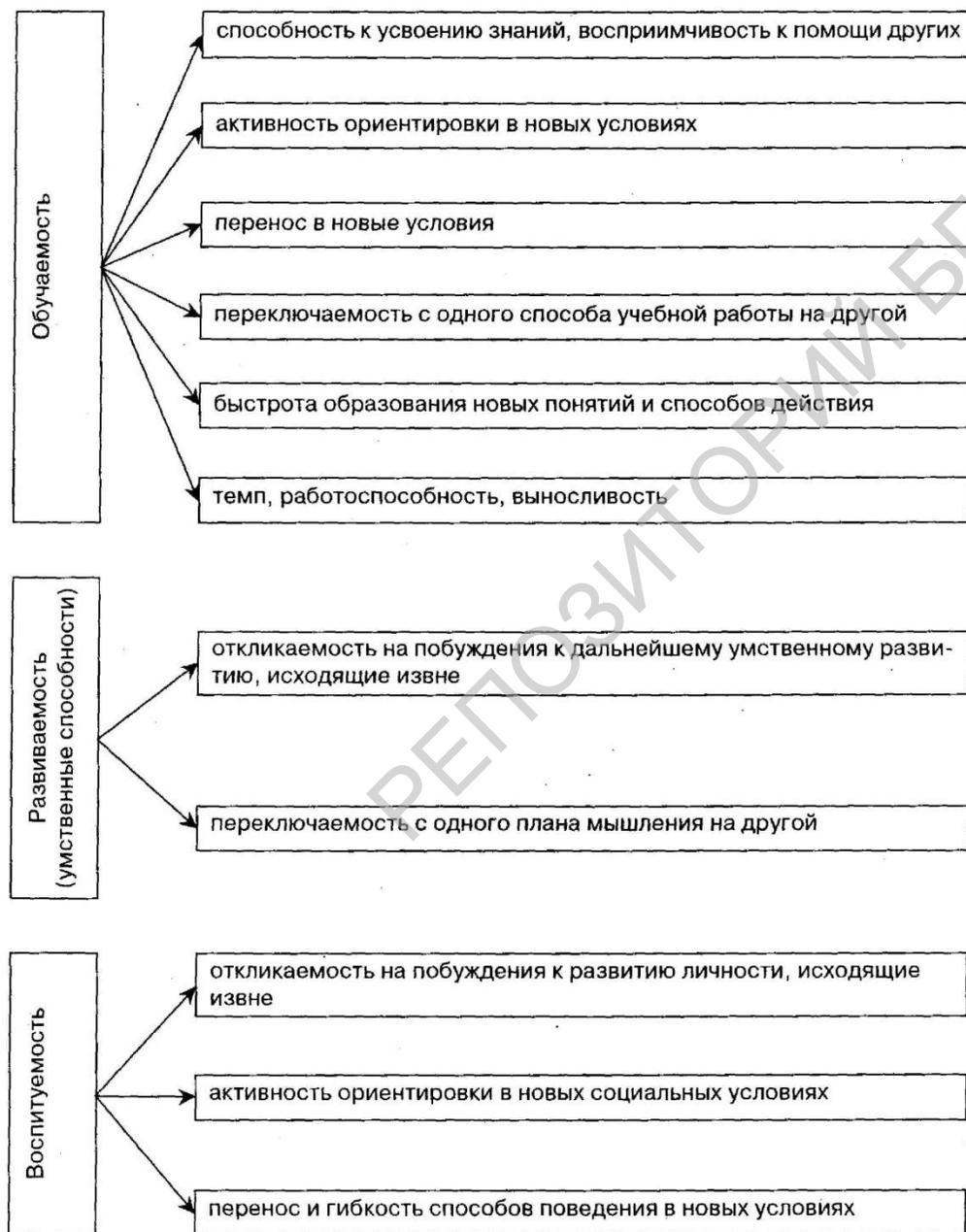
7. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психология обучения		Психология воспитания	
Развитие познавательной сферы в условиях систематического обучения	Предмет	Развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, деятельности коллектива	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Выявление взаимосвязи внешних и внутренних факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем 2. Изучение соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения 3. Выявление возможностей управления процессами учения и развития ребенка 4. Выделение психолого-педагогических критериев эффективности обучения и др. 		Основные задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение содержания мотивационной сферы учащегося, ее направленности, нравственных установок и т. п. 2. Выявление различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях 3. Изучение структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности 4. Выявление условий и последствий депривации и др.
Психология учителя			
Предмет	Психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют эффективности этой деятельности		
Основные задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов 2. Изучение эмоциональной устойчивости учителя 3. Выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося 		

2. К разделу «Психология учебной деятельности»

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

10. ПОКАЗАТЕЛИ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ



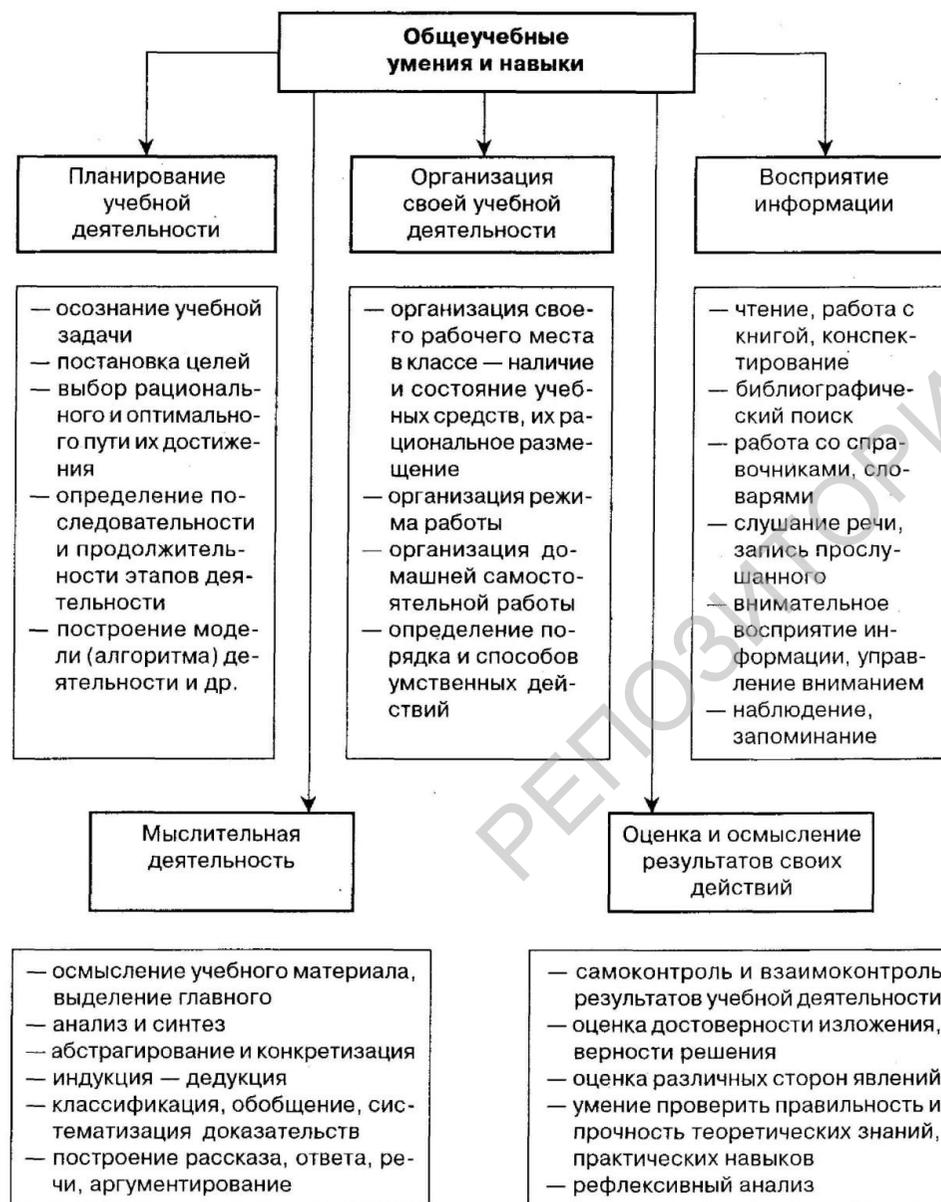
7. ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

- 1 → Главной задачей изучения в школе является не отбор детей, а контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруженных отклонений, в том числе намечающихся
- 2 → При изучении психологических особенностей конкретного ребенка надо сравнивать его не с другими детьми, а с ним самим, его прежними результатами, оценивать его по индивидуальному вкладу в то или иное достижение
- 3 → Учителю необходимо подходить к изучению и формированию мотивации учащихся с оптимистической гипотезой. Она означает определение оптимальной зоны, в которой ребенок, несмотря на внешне небольшие успехи, проявляет больший интерес, добивается несколько больших достижений, чем в других сферах
- 4 → Желательно стремиться за внешне одинаковыми явлениями (например, отсутствие положительной мотивации к учению), увидеть разные причины поведения учащегося (неумение учиться, несформированность умения постановки целей)
- 5 → Очень важно изучать и формировать мотивацию не только у неуспевающих и трудновоспитуемых учащихся, но и у каждого, даже внешне благополучного ребенка. При изучении мотивации у каждого школьника надо выявить состояние его познавательной сферы (умение учиться и обученность, возможность учиться и обучаемость), мотивационной сферы (стремление учиться, мотивы), волевой и эмоциональной сферы (цели в ходе учения, переживания в процессе учения)
- 6 → Заключение, суждение об ученике, его характеристика должны формулироваться в щадящей форме, с опорой на положительные стороны и возможности ребенка
- 7 → В ходе изучения мотивации учения школьников учителю надо обладать психологической грамотностью
- 8 → Формировать мотивацию — значит не закладывать готовые мотивы и цели в голову учащегося, а поставить его в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности,

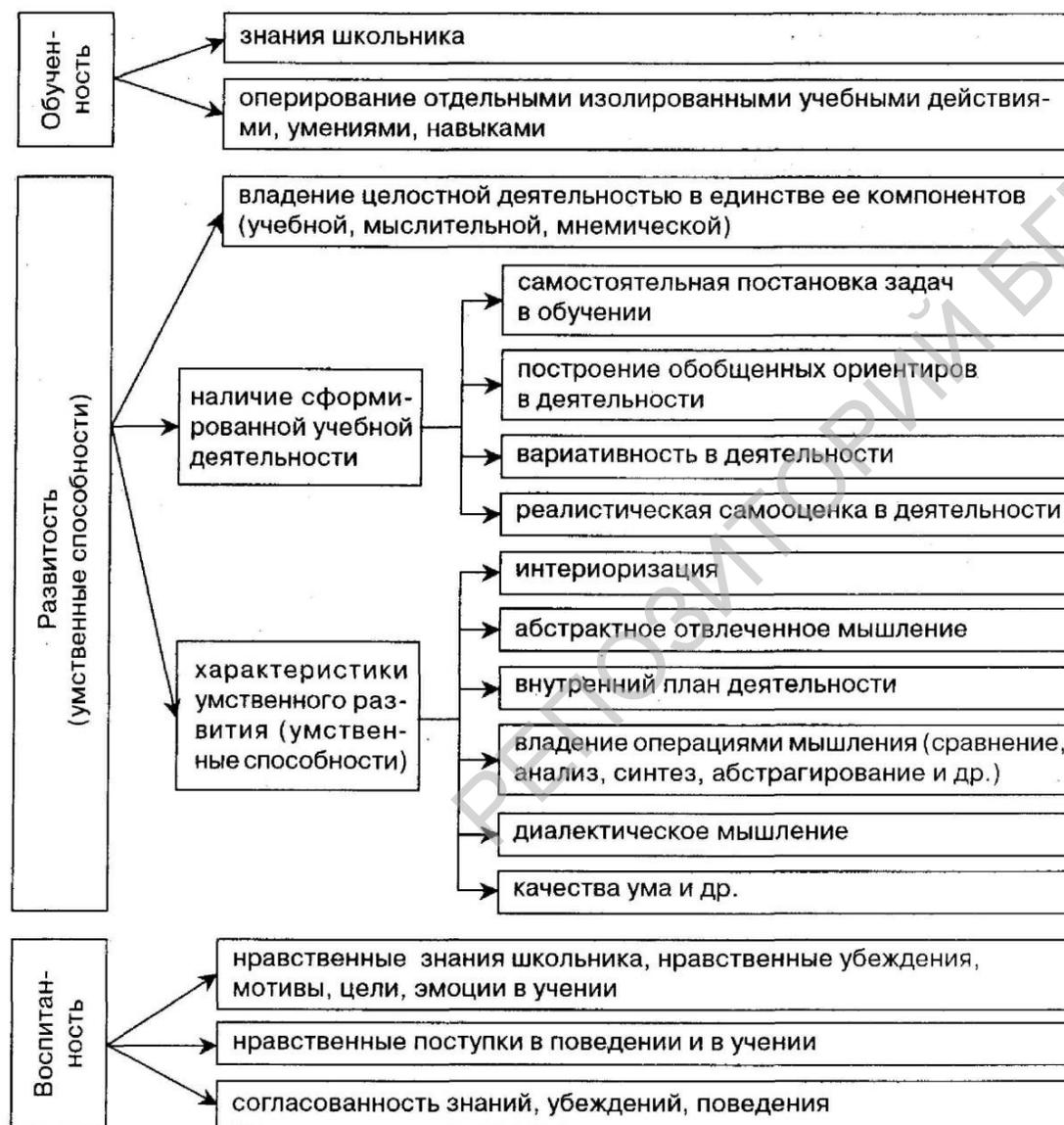
**8. СВОДНАЯ КАРТА ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
И ХОДА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ**

Уро- вень	Тип отноше- ния к обучению	Мотивация учения			Умение учиться		
		Мотивы (ради чего учится)	Цели (какие цели ставит и реализует в учении)	Эмоции (как переживает учение ученик)	Обученность (как умеет учиться школьник)		Обучаемость (как может учиться школьник)
					Знания	Учебная деятельность	
1.	Отрица- тельное отношение	Преобладание мотивов избегания неприятностей, наказания. Индивидуалистические мотивы. Отсутствие интереса к процессу и содержанию учения. Объяснение своих неудач внешними причинами	Отвлечения на уроках. Неумение возобновить работу после отвлечения. Разрушение деятельности после затруднений. Низкий уровень притязаний	Отрицательные эмоции избегания, страха, обиды, неудовлетворенности собой и учителем. Эмоции устойчивой неуверенности в себе из-за длительного неуспеха («выученная беспомощность»)	Знания о фактах. Узкий круг знаний	Учебная деятельность несформирована. Неумение выполнять несколько действий в определенной последовательности. Неадекватный самоконтроль и самооценка. Низкая самооценка	Отсутствие переноса знаний в новые условия. «Закрытость» для помощи другого человека
2.	Нейтральное (пассивное) отношение	Неустойчивые мотивы интереса к внешним результатам учения	Уход от трудностей. Отсутствие самостоятельных целей, невозвращение к нерешенным задачам	Отрицательные эмоции скуки, неуверенности. Неустойчивость эмоций.	Узнавание и воспроизведение готовых знаний	Выполнение отдельных учебных действий по инструкции и по образцу	Пассивность в новых условиях и ситуациях
3.	Положительное (аморфное, нерасчетливое, ситуативное) отношение (предотншение)	Широкий познавательный мотив как интерес к результату учения и к оценке учителя. Широкие диффузные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов	Ориентация на результат своей деятельности. Понимание, первичное осмысление и достижение целей, поставленных учителем	Эмоции удивления, переживания необычности, новизны и привлекательности учебного материала. Положительные эмоции от пребывания в школе. Общий неустойчивый положительный настрой к учению, зависящий от ситуации	Знания о фактах, понятиях и терминах. Запоминание знаний	Понимание и выполнение учебной задачи, поставленной учителем. Выполнение ряда учебных действий по инструкции, образцу. Итоговый самоконтроль и самооценка (по результату работы)	Восприимчивость к усвоению новых знаний

11. ОБЩЕУЧЕБНЫЕ СПОСОБЫ РАБОТЫ

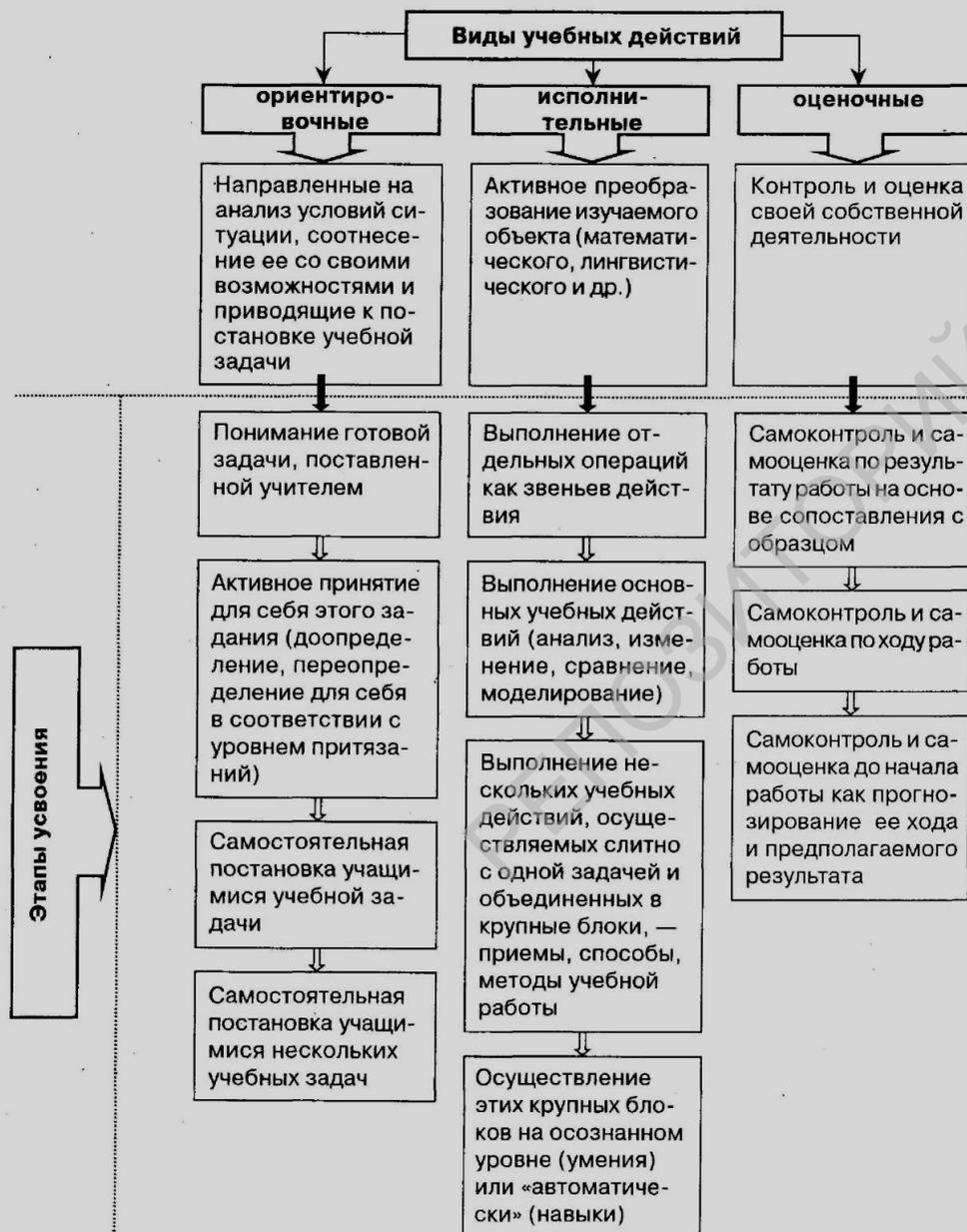


9. ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ¹

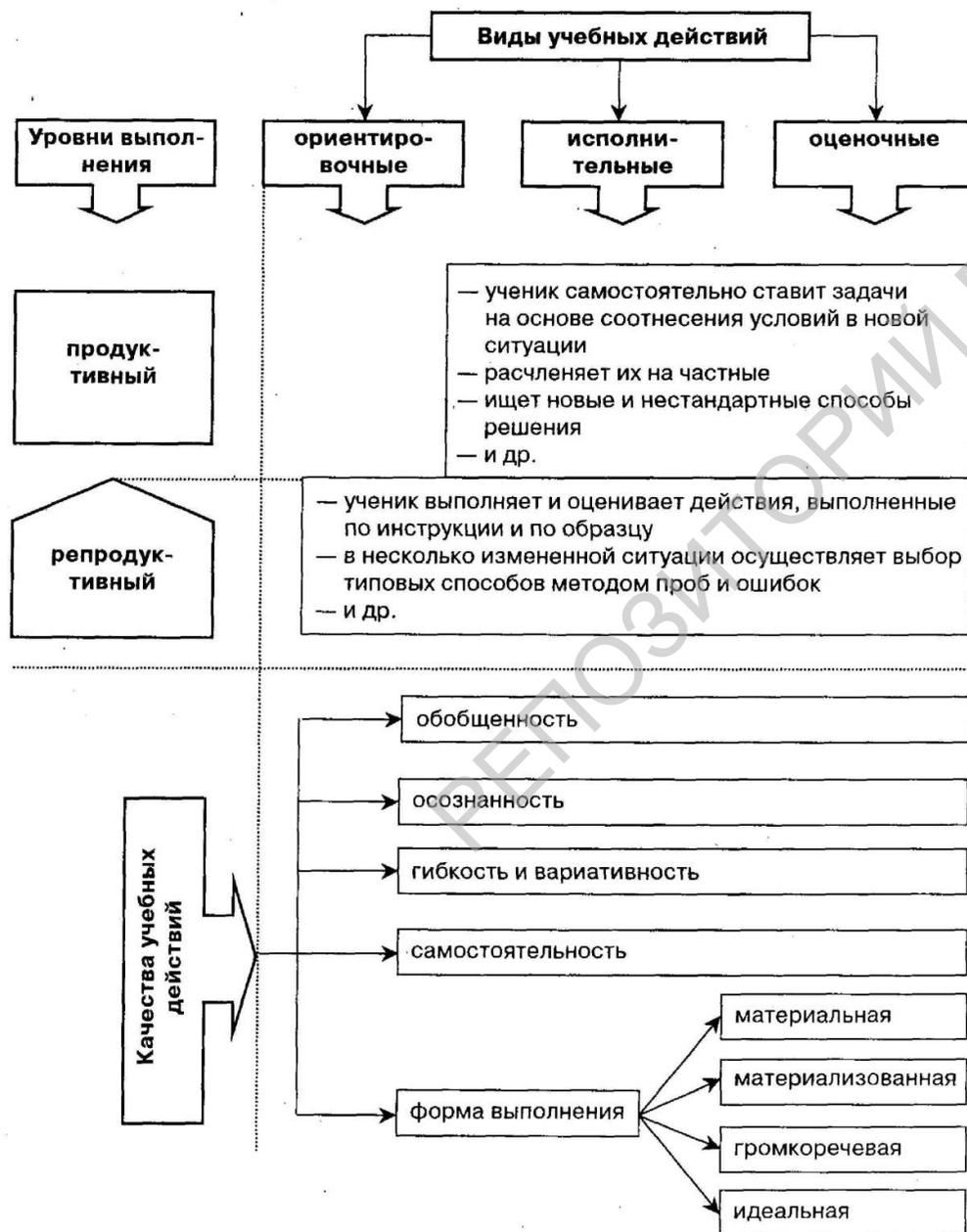


¹ Следующие схемы разработаны на основе работы А. К. Марковой: Маркова А. К., Орлов А. Б., Матис Т. А. Формирование мотивации учения. М., 1990; Маркова А. К. и др. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.

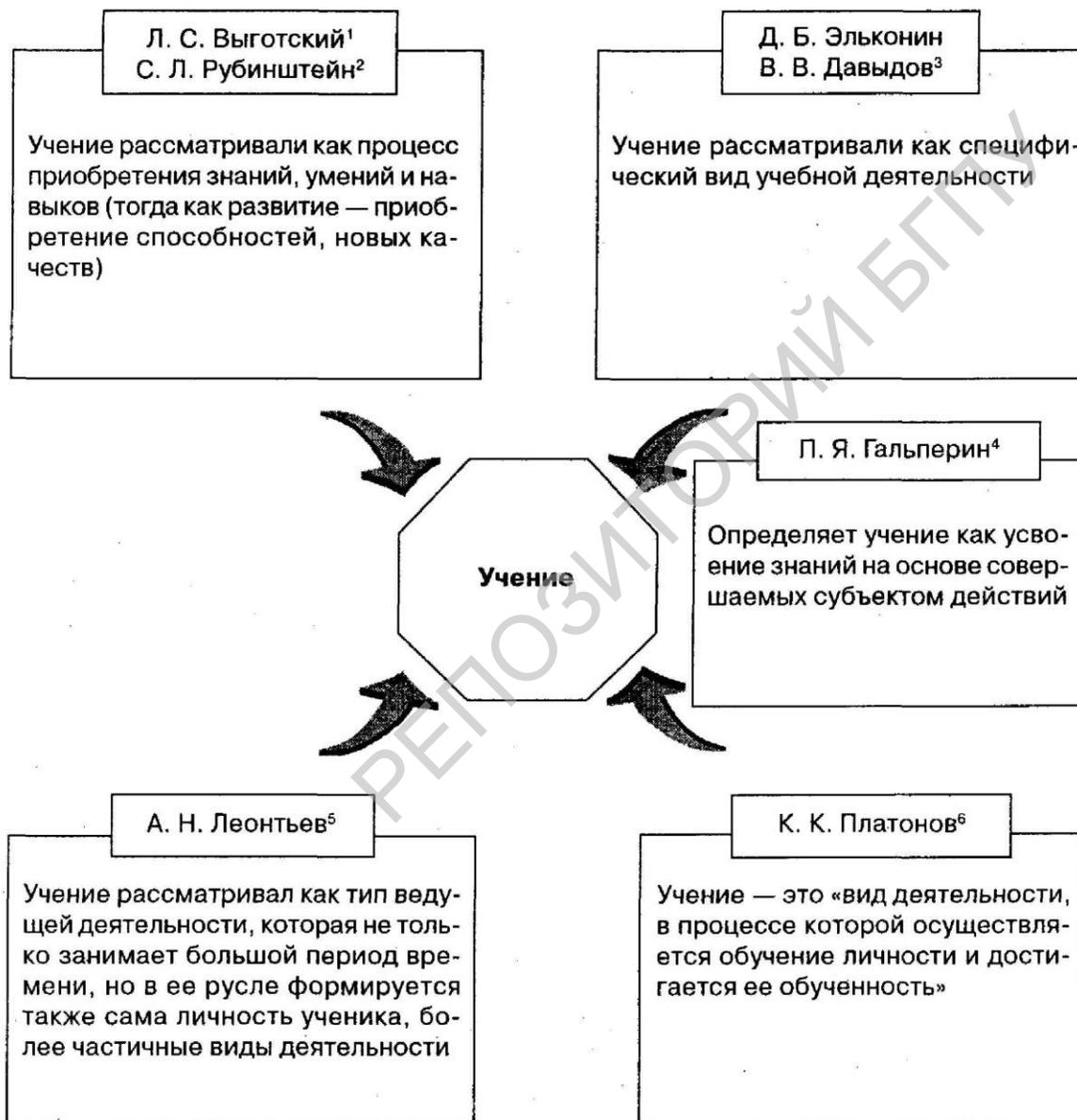
18. ВИДЫ И ЭТАПЫ УСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ



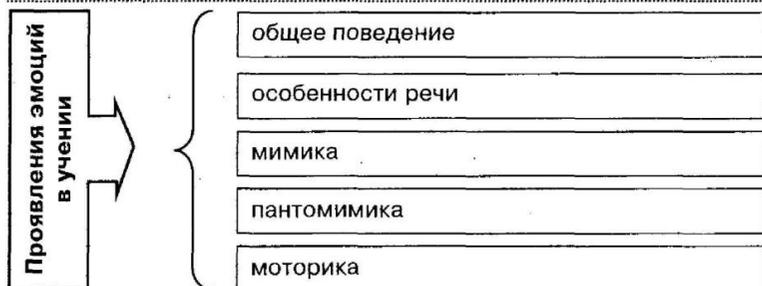
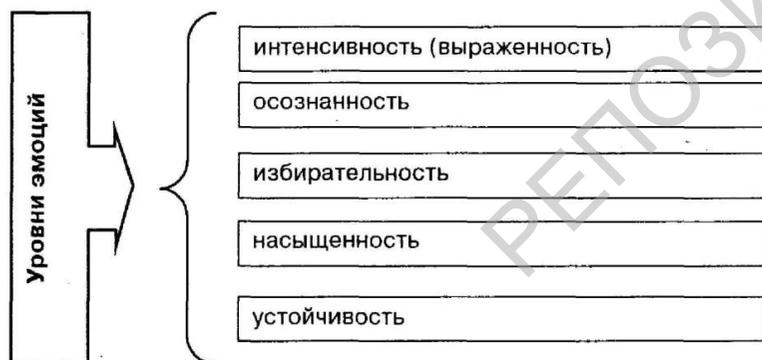
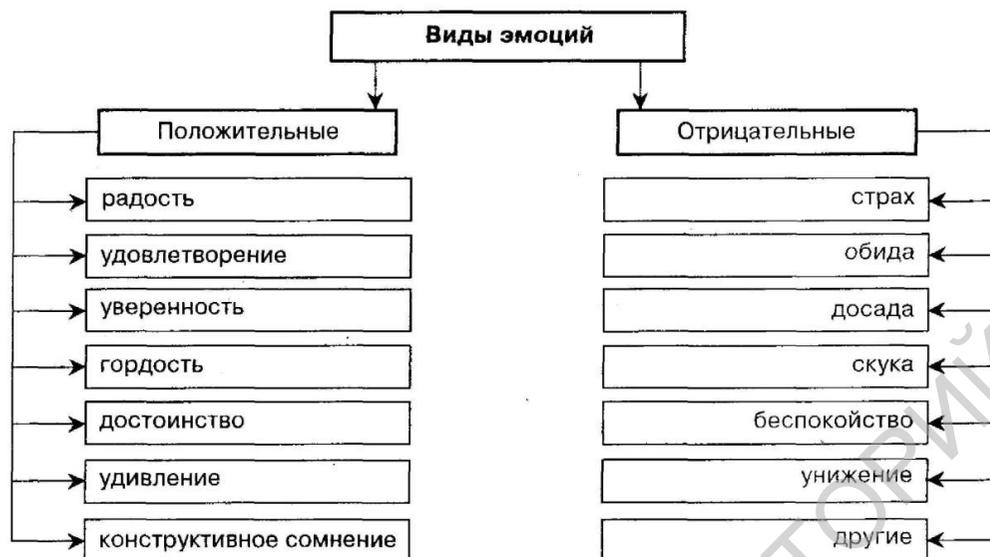
17. УРОВНИ И КАЧЕСТВА ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ



2. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УЧЕНИЯ



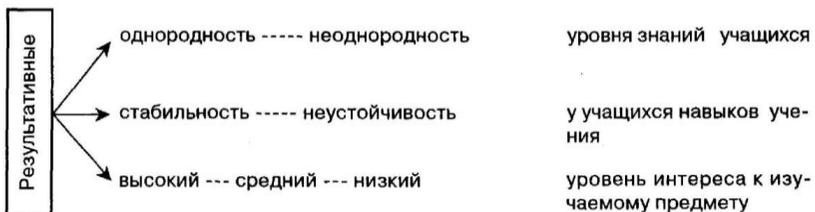
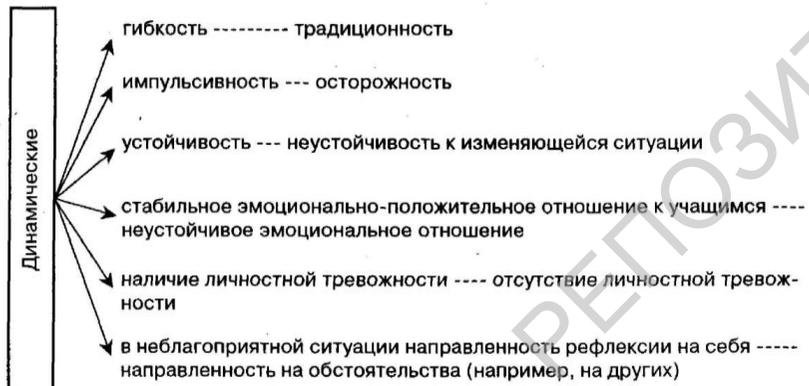
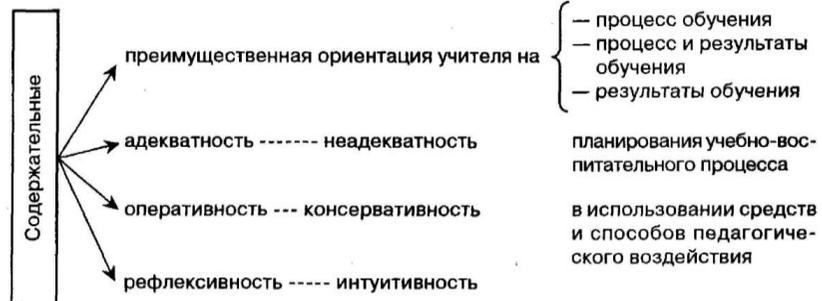
6. ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИЙ В ХОДЕ УЧЕНИЯ



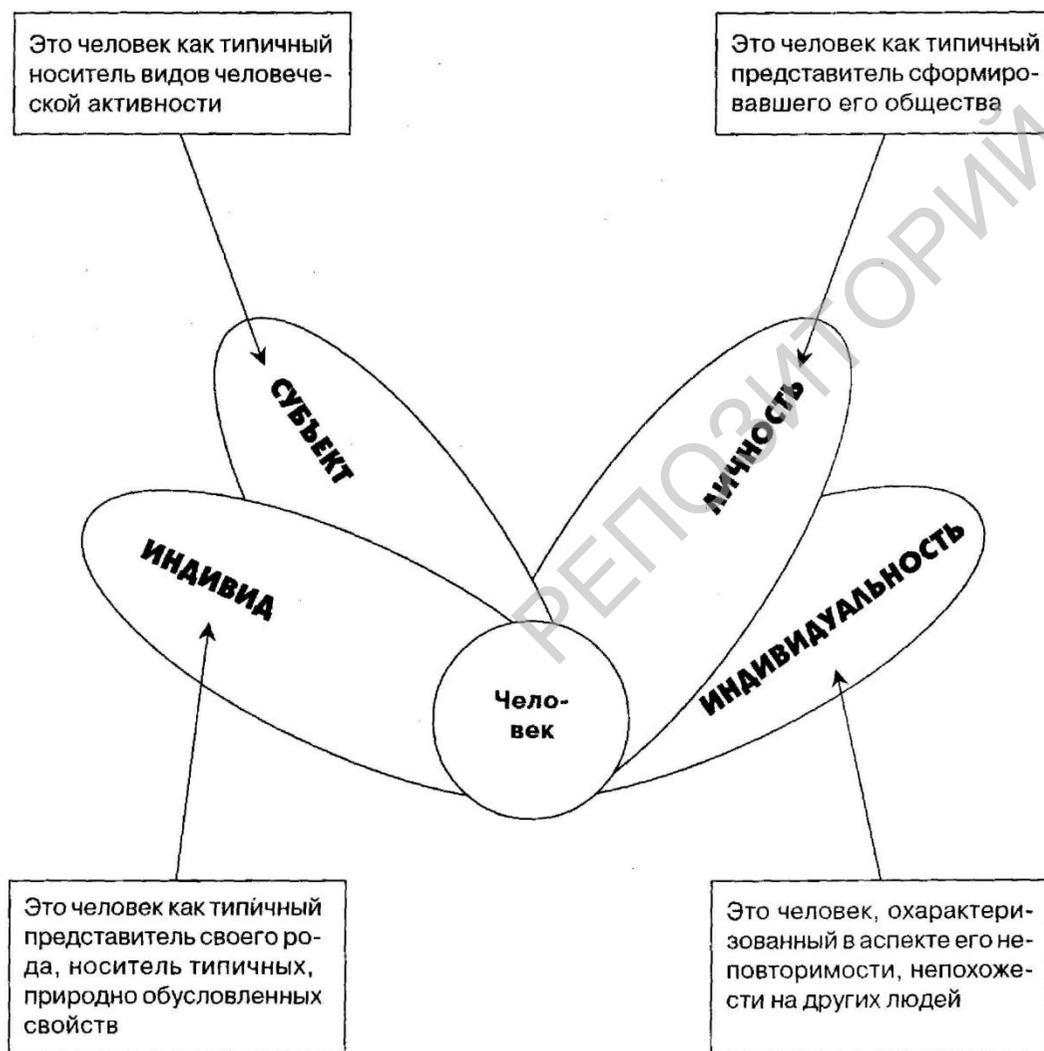
3. К разделу «Психология учителя»

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

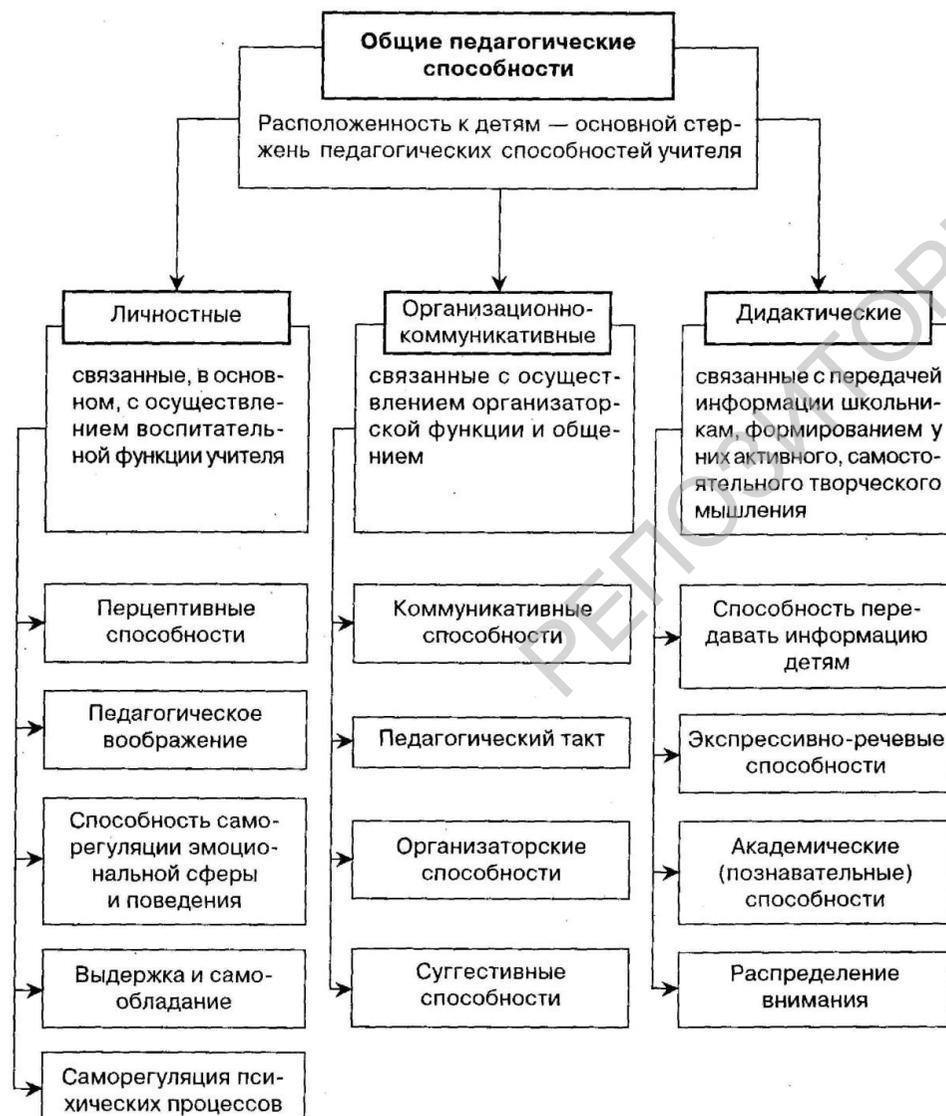
10. ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ



8. СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ: ЧЕЛОВЕК, ИНДИВИД, СУБЪЕКТ, ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ



2. СТРУКТУРА ОБЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (ПО В. А. КРУТЕЦКОМУ)¹



РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5.10. Педагогический такт и его структура



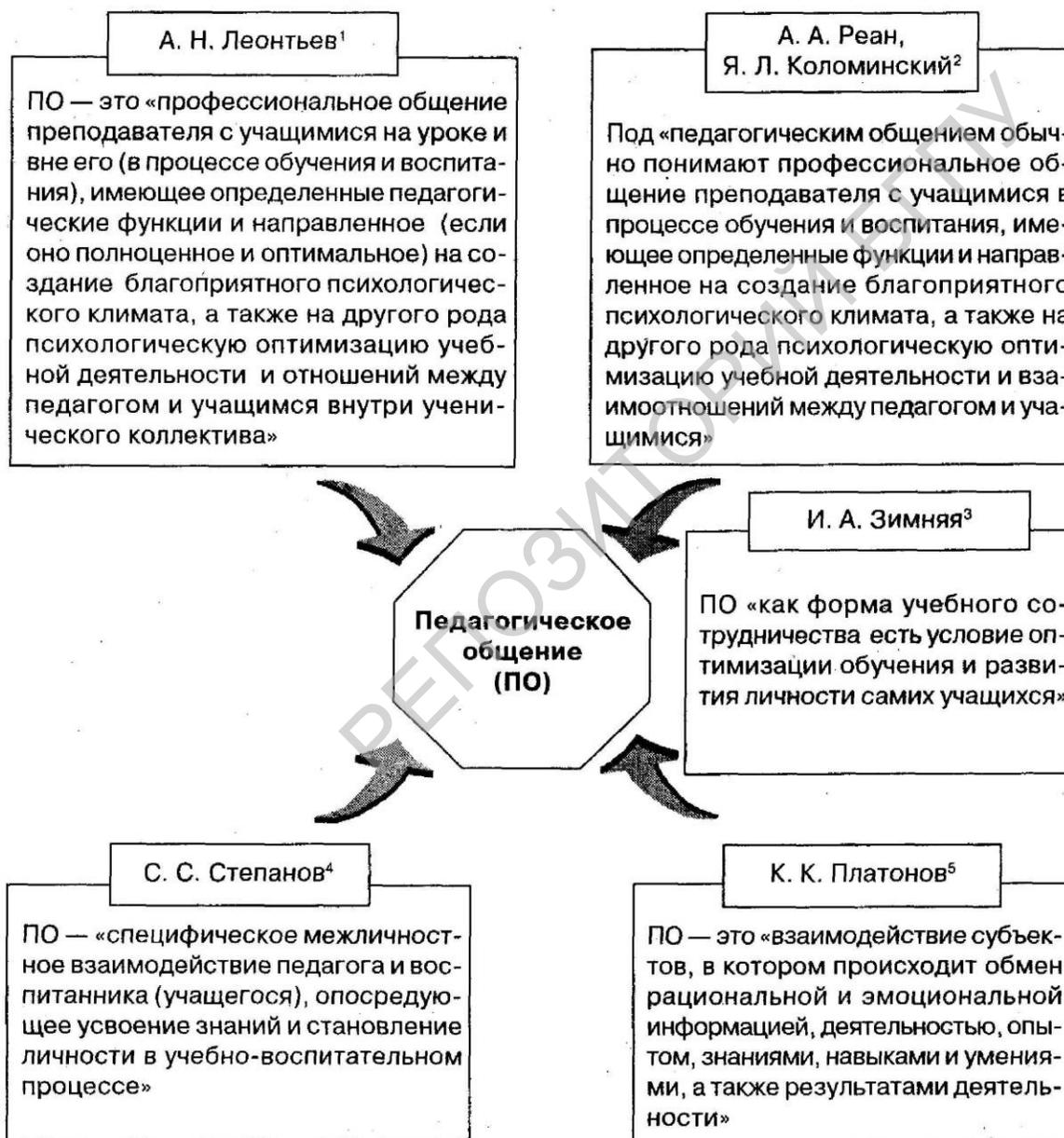
5.6. Функции педагогической деятельности



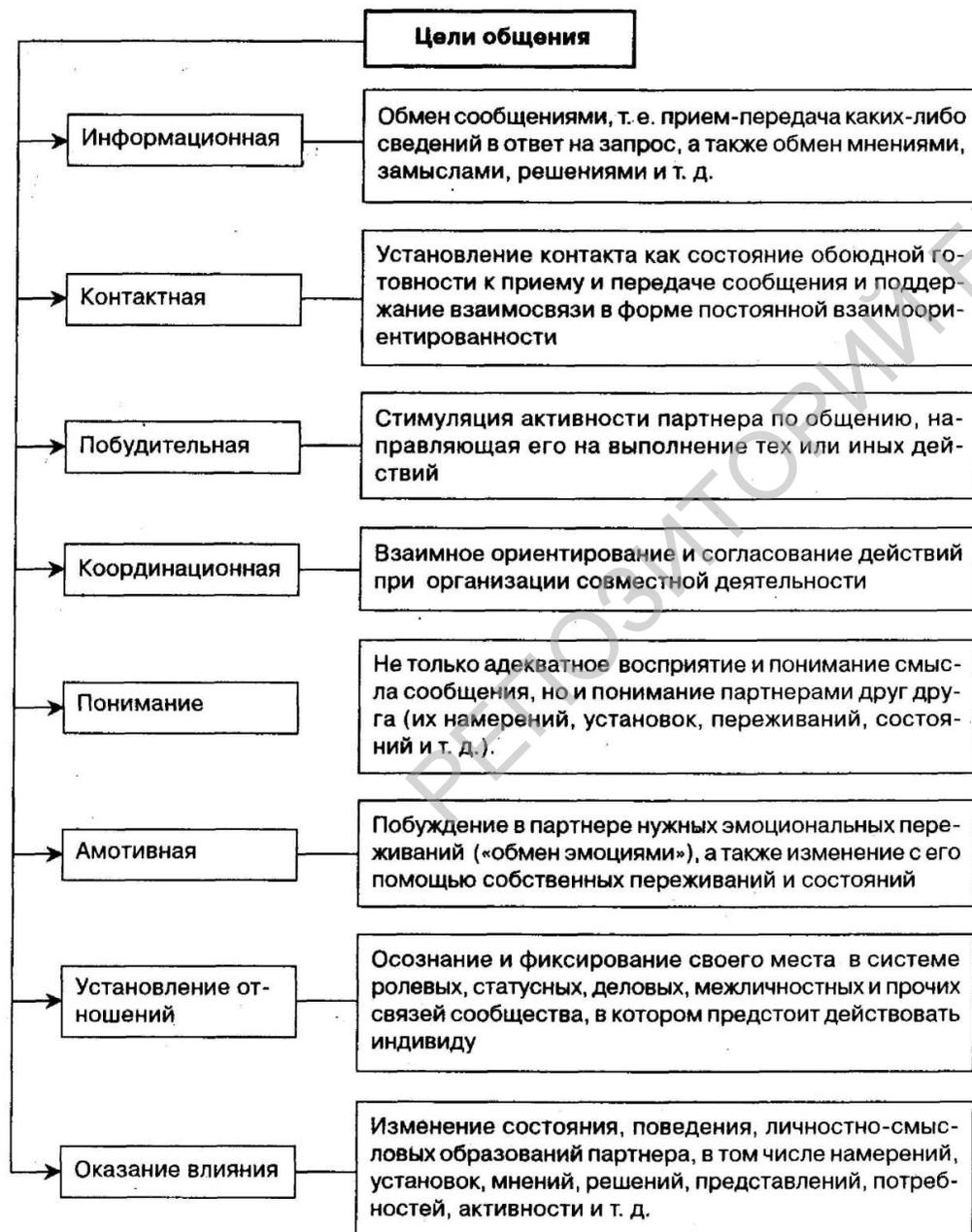
4. К разделу «Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения»

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

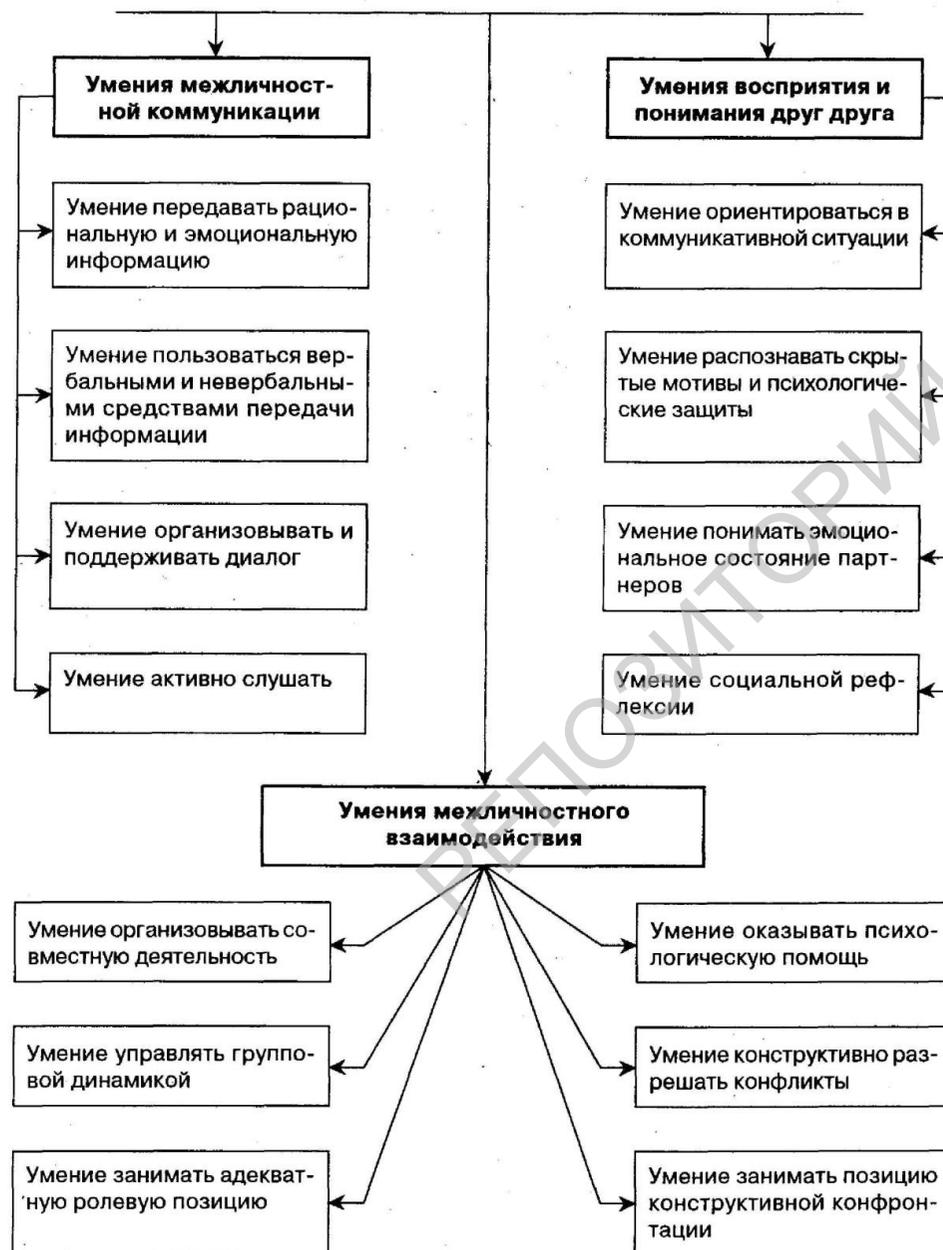
1. РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ



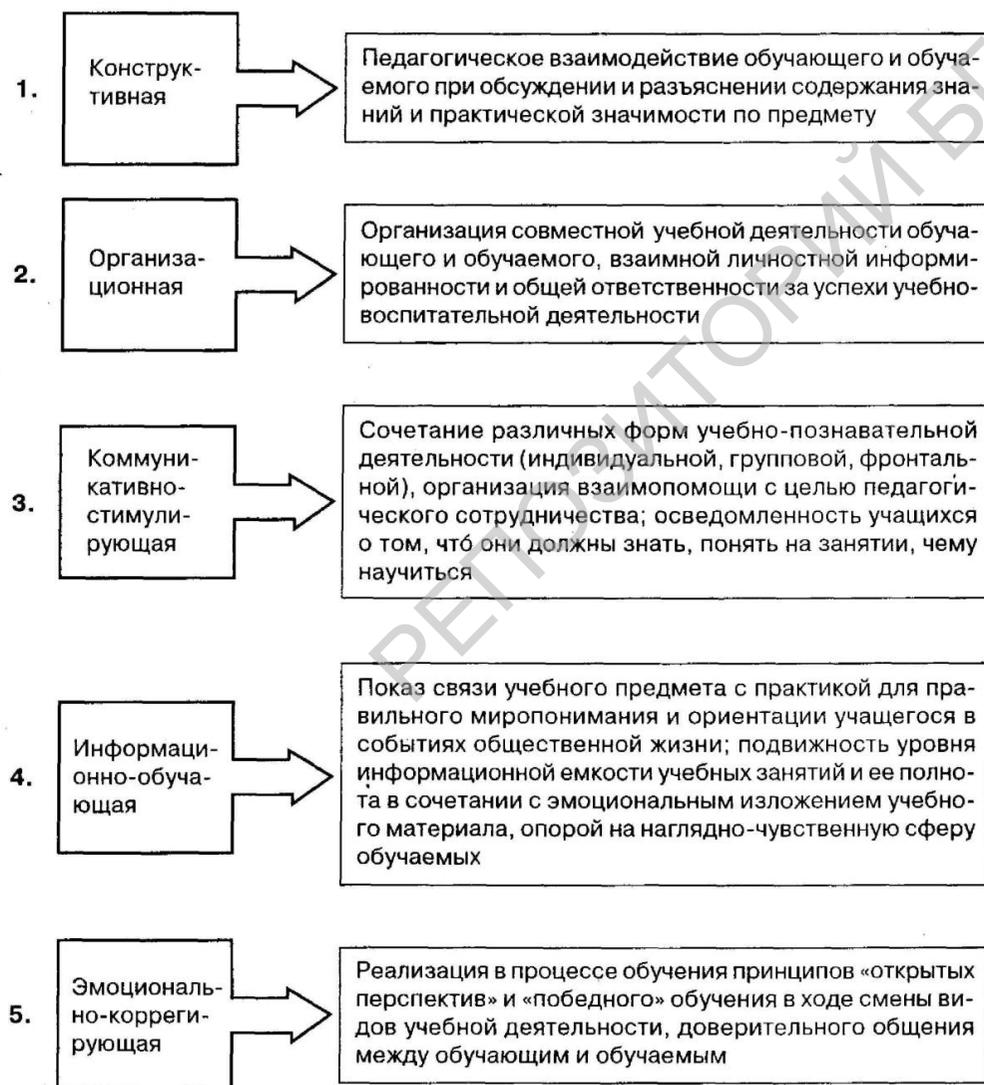
4. ЦЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ



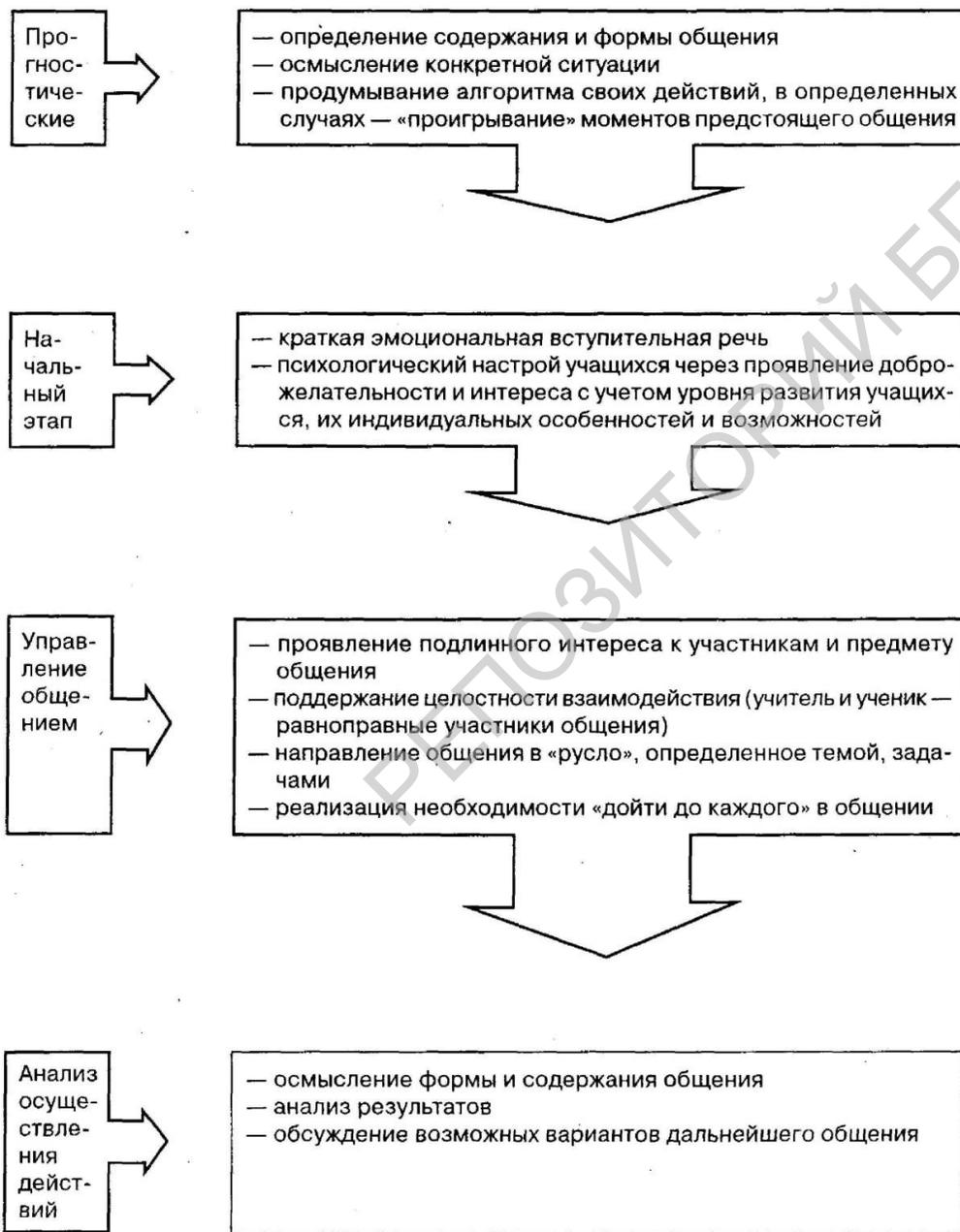
5. БАЗОВЫЕ УМЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ



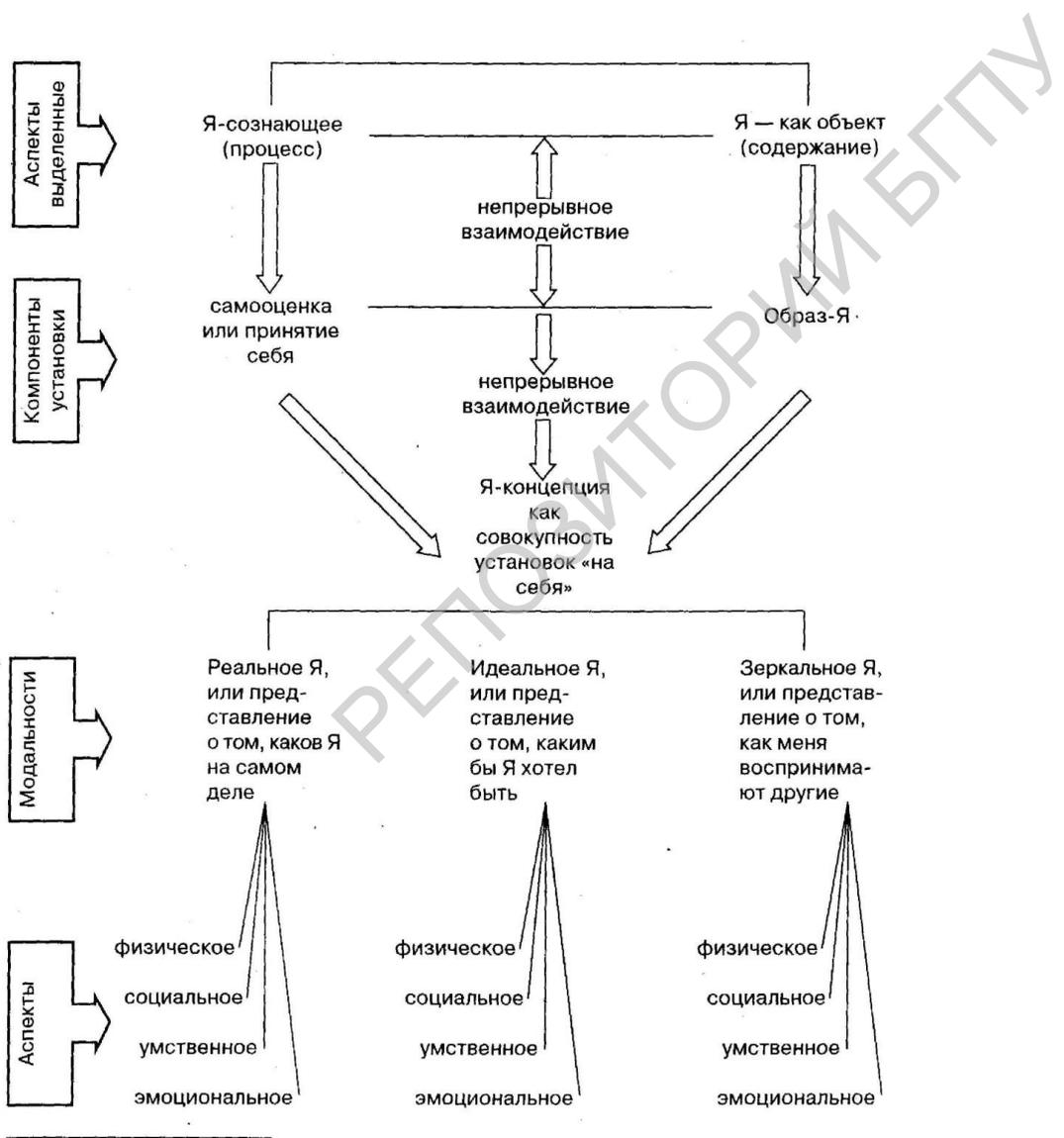
4. ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩЕГО И ОБУЧАЕМОГО



10. ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

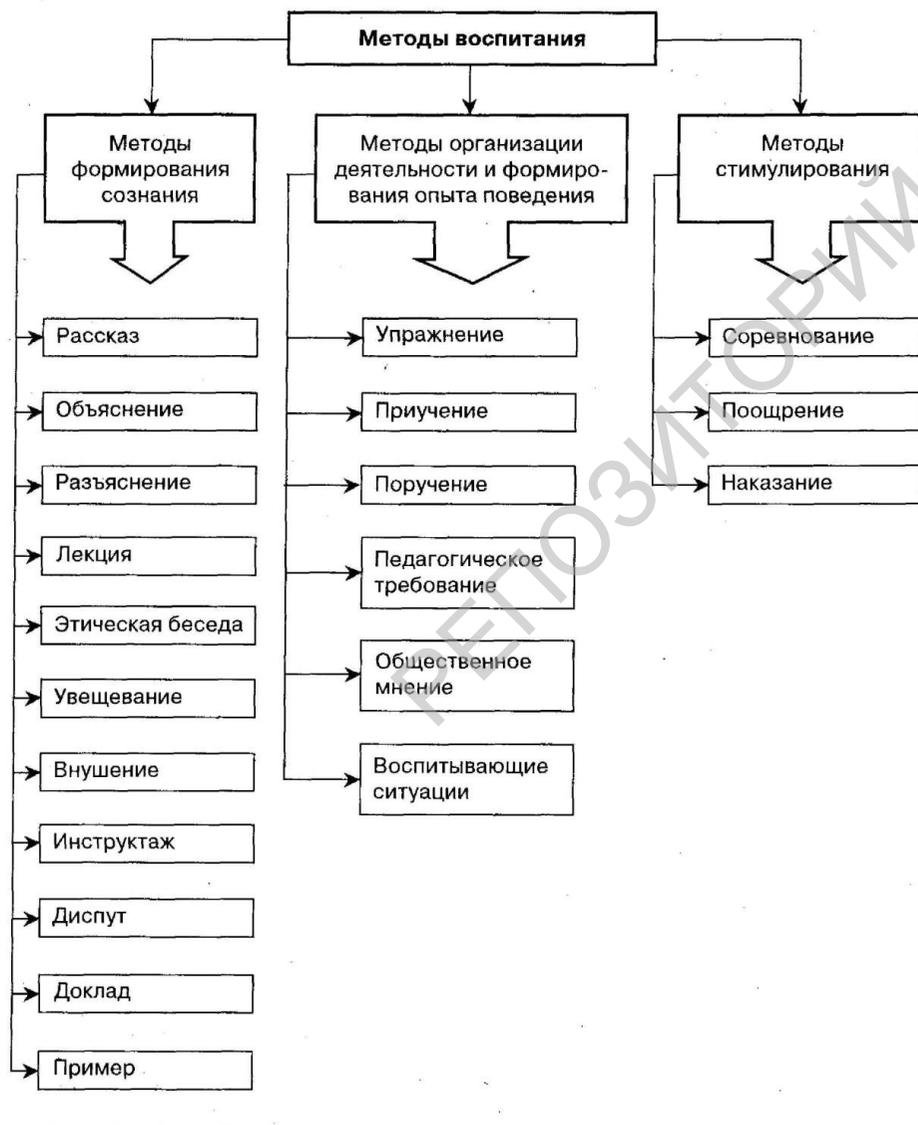


11. ГЛОБАЛЬНАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ¹

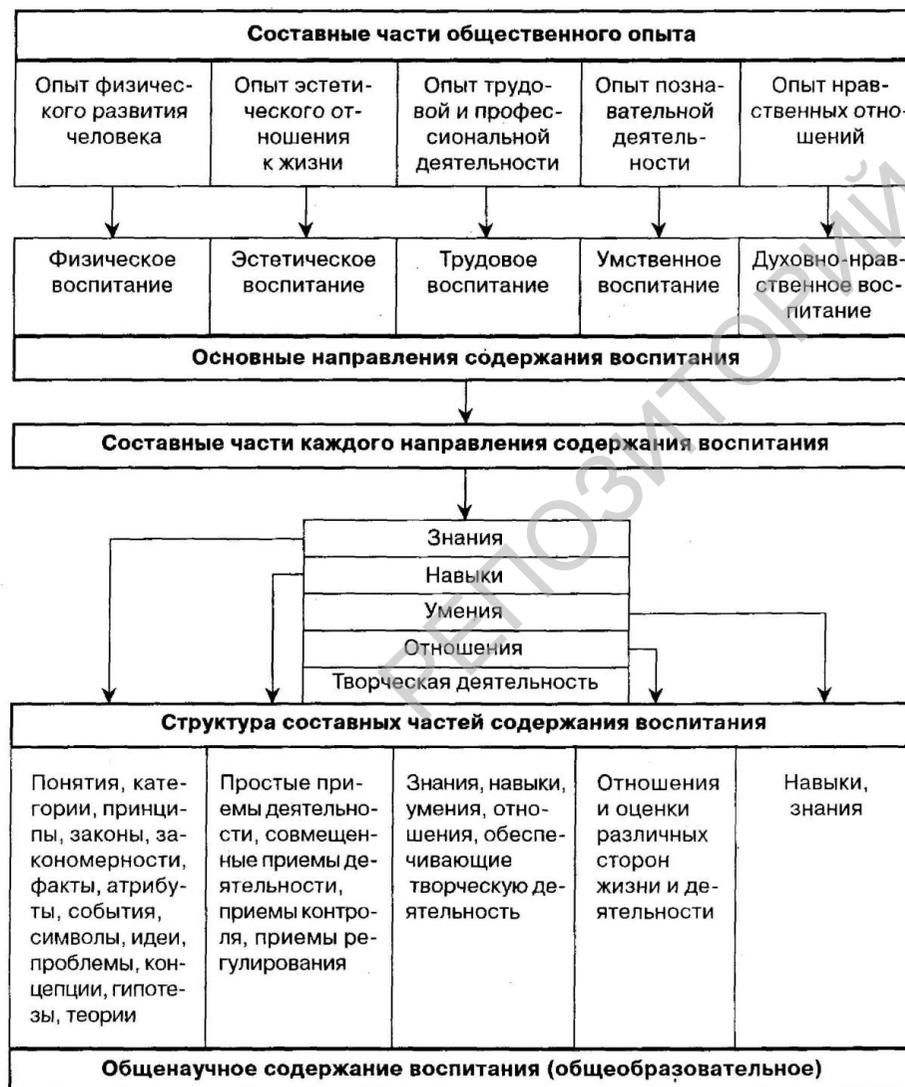


¹ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

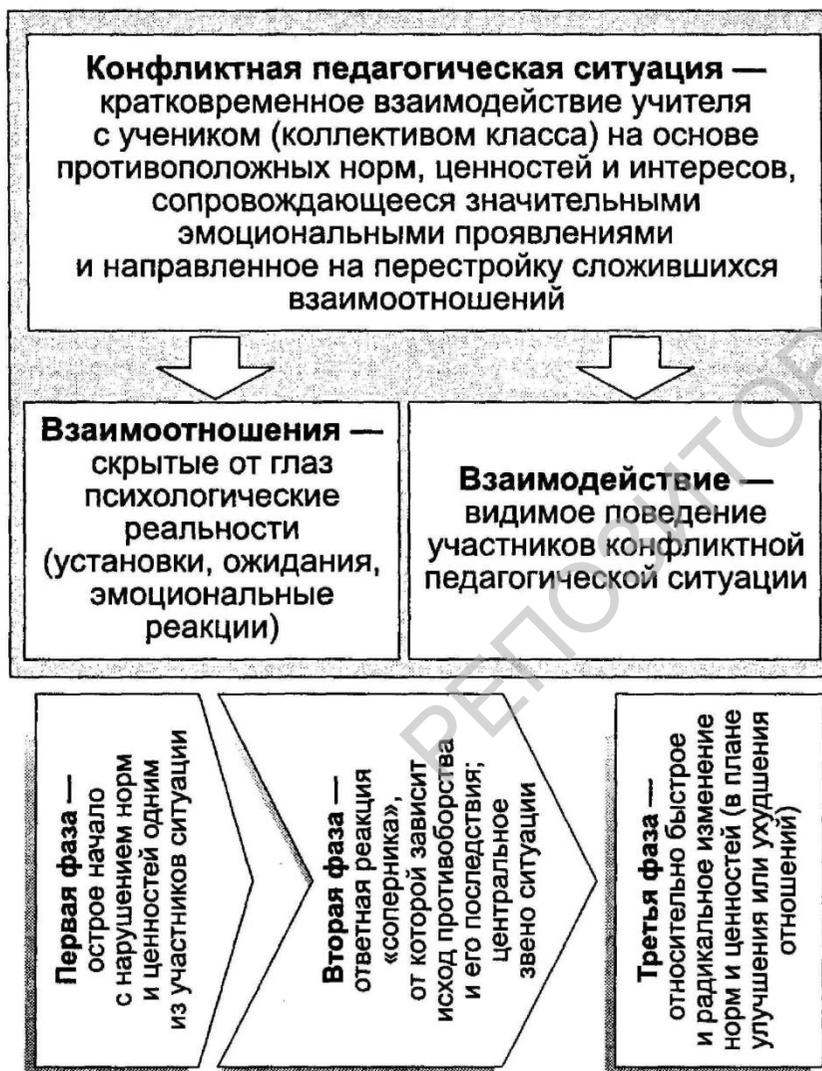
3. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ



15. СОСТАВ И СТРУКТУРА СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ¹

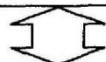


4.10. Конфликтная педагогическая ситуация

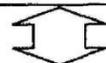


4.11. Правила предупреждения конфликтных педагогических ситуаций (по А. С. Чернышеву)

Правило 1
Не пытайтесь за каждым отрицательным поступком школьника видеть только отрицательные мотивы



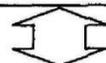
Правило 2
Тщательно готовьтесь к уроку, не допускайте даже малейшей некомпетентности в преподавании своего предмета



Правило 3
Школьники склонны охотнее выполнять распоряжения учителей при опосредованном способе воздействия



Правило 4
Школьника можно изменить к лучшему с помощью специальных приемов оценки его личности



Правило 5
Совместная деятельность сближает людей и повышает их авторитет (если она хорошо организована)

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Психологический анализ урока (примерное содержание)

Какие особенности познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевых проявлений Вы наблюдали в процессе урока?

Как учебная деятельность на уроке содействовала развитию познавательного интереса детей к предмету обучения? Какие задания содействовали развитию восприятия (зрительного, слухового и др.), мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, логического), памяти (образной, логической), воображения?

Какие приемы содействовали формированию, коррекции и развитию речевой деятельности, коррекции грамматического строя речи, усовершенствованию его фонетической стороны?

Как обеспечивалось решение речевых задач на всех этапах урока? Какие качества внимания демонстрировали дети? Какие меры учителя были эффективными?

Развитию **каких** интеллектуальных качеств личности содействовал комплекс выполняемых заданий?

Как учитель содействовал формированию эмоциональной устойчивости?

Какие шаги учителя, одноклассников положительно отразились на волевых усилиях отдельных учащихся?

Что на уроке обеспечивало формирование положительной мотивации, познавательной самостоятельности учащихся?

Как можно охарактеризовать психологическую атмосферу урока (взаимоотношения учителя и учащихся, учащихся между собой)?

Что особенно способствовало созданию положительной психологической атмосферы на уроке?

Обоснуйте свое представление о психологическом состоянии учителя на уроке, его влиянии на учебно-воспитательный процесс.

7. Сформулируйте методические указания к изучению темы (с учетом индивидуальных особенностей восприятия программного материала глухими учащимися).

Психологический анализ модели урока (примерное содержание)

1. Оцените содержание урока по критерию информационной насыщенности.

2. Выделите задания (систему заданий), которые могут содействовать развитию восприятия (зрительного, слухового и др.), мышления (наглядно-образного, логического), памяти (образной, логической), воображения.

3. Видите ли Вы возможность положительно влиять на речевую деятельность ребенка (коррекцию грамматического строя, произношение, уточнение лексического значения, понимание письменных и устных высказываний)?

4. Развитию каких интеллектуальных качеств личности будет содействовать содержание деятельности учащихся на уроке?

5. Что, на Ваш взгляд, может обеспечить мотивацию деятельности, познавательной самостоятельности?

Психологический анализ модели воспитательного занятия (примерное содержание)

Какие возможности содержания и организации занятия для развития межличностных отношений Вы могли бы отметить? Как, на Ваш взгляд, содержание может влиять на формирование эмоционального опыта ребенка?

Можно ли надеяться на положительное воздействие содержания занятия на укрепление воли ребенка?

Наличие предпосылок, которые могут поднять уровень познавательного интереса детей? Какие моменты занятия могут содействовать формированию интеллектуальных качеств личности, ее ценностных ориентации?

Создаются ли условия для развития самостоятельности ребенка? Как учитываются индивидуальность, самооценка личности? Может ли это почувствовать сам учащийся?

Воспитательный результат занятия.

Психологический анализ методического аппарата учебника «Человек и мир» для начальных классов (примерное содержание)

1. Какие виды заданий могут влиять на формирование личности человека, ее ценностных ориентации, эмоций, чувств, отношения к окружающей среде, к другим людям, их поведению?

2. Отмечаете ли Вы систему в заданиях, которые имеют целью развитие познавательной деятельности? Какие конкретно задания Вы считаете потенциально полезными для активизации мышления, памяти? Есть ли задания, которые потенциально могут обеспечить развитие воссоздающего и творческого воображения?

3. Какие задания, на Ваш взгляд, в большей степени воздействуют на формирование познавательного интереса детей?

4. Какие приемы могут благоприятствовать положительной мотивации учения глухого ребенка?

5. Обоснуйте мысль о соответствии содержания методического аппарата учебника цели формирования учебной деятельности, приемов учебной работы у глухих детей.

Психолого-педагогическое обоснование модели тематической разработки уроков (примерное содержание)

1. Обоснуйте значение разработанной темы, охарактеризуйте ее место в изучаемом школьном курсе.

2. Обоснуйте структуру уроков по теме, их последовательность.

3. Покажите возможность реализации как общедидактических, так и специфических принципов (подтвердите примерами).

4. Обоснуйте адекватность используемых методов задачам изучения темы.

5. Определите психологическую природу учебных заданий, которые доминируют в каждом уроке.

6. Определите возможный коррекционно-развивающий эффект изучения темы.

Психологические требования к современному уроку

1. Внимание и уважение к личности ребенка, психологический комфорт для работы каждого учащегося, поддержка оптимистического настроения, вера в творческие способности ребенка

2. Обеспечение условий развития познавательной деятельности; использование креативного поля ребенка; использование преимуществ коллективной и индивидуальной познавательной деятельности.

3. Формирование приемов учебного труда и приемов умственной деятельности.
4. Формирование устойчивого познавательного интереса к предмету, использование возможностей для развития самостоятельности в умственной деятельности.
5. Поддержка высокой умственной работоспособности (разнообразие и усложнение заданий, чередование моментов умственного напряжения и отдыха).
6. Создание благоприятных условий для развития речевого общения, коррекции речевого слуха, устной и письменной речи.
7. Коррекция межличностных отношений.
8. Использование ситуации для коррекции самооценки и уровня притязаний.
9. Личностно-нравственное поведение учителя.

Психологические требования к воспитательному занятию.

Соответствие содержания и организации занятия общечеловеческим потребностям, возрастным особенностям, стремлению ребенка к разнообразию дел.

Ориентация содержания занятия на развитие национального самосознания личности, приобретение новых личных качеств, раскрытие индивидуальности, пробуждение внутренней потребности в деятельности, познании, переживаниях.

Образование поля упорядоченной свободы, условий для самоопределения, самоорганизации (ребенок как субъект воспитания).

Формирование духовности; возбуждение интереса; направление и регулирование при помощи своего авторитета процессов развития внутреннего мира ребенка путем взаимоотношений с воспитанником, поддержка его личных усилий, стремлений, рефлексии.

Формирование социально-психологической готовности выполнять работу, поручение.

Психолого-педагогическая помощь детям в разрешении личных проблем.

Формирование стремления к самовоспитанию

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Материалы из пособия: Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш.пед. уч.заведений: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 3-е изд. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 608 С.

1. Группа «формирующих» теорий.

Теория П.Я. Гальперина. Широко известной теорией, в основе которой лежит учебное действие, является теория «*поэтапного формирования умственного действия*», предложенная П.Я. Гальпериним. В данной теории развитие интеллекта связано с целенаправленной системой действий и операций. Концепция П.Я. Гальперина призвана обеспечить управление процессу обучения.

В обычных условиях обработка информации осуществляется в «поле прогноза». Это значит, что умственная деятельность должна обязательно включать в себя оценку и анализ того, что есть, и того, что может быть. Умственная деятельность определяется в данном случае как сложная системная структура умственного акта, включающая информацию, мотивацию, собственно операцию и личностное отношение. Формирование умственной деятельности - это прежде всего создание условий для ее развития. Основные понятия «теории поэтапного формирования умственных действий» сформулированы П.Я. Гальпериним еще в 1956 г. С того времени теория постоянно развивалась. В современном варианте концепция П.Я. Гальперина [2] базируется на принципе иерархической системы. В основу формирования системы умственных действий у личности закладываются три базовые подсистемы.

Первая подсистема *ориентировки*, т. е. информационных признаков, на которые должен опираться учащийся для выполнения требуемой операции. Эта подсистема обеспечивает ученику полноту ориентировки в проблемной ситуации. Ориентировка в проблемной ситуации включает представление о конечном результате, условиях его достижения, о средствах и контроле достижения конечного результата. В результате таких представлений у ученика и формируется подсистема ориентировки в том действии или условиях его выполнения, которое провоцируется учебной деятельностью. Ученику задаются единицы умственной деятельности, с помощью которых он сможет конструировать образы и объекты реальности.

Вторая подсистема *интериоризации*. Эта подсистема обеспечивает перенос действия в умственный план. Она включает суммарное описание тех преобразований, которые необходимо произвести, чтобы действие из сенсомоторного превратилось в умственное. Такое построение является своего рода нормативным эталоном действия и включает шесть этапов:

- 1-й этап. Формирование мотивационной основы действия. На этом этапе у ученика определяется отношение к самому действию, его субъективный смысл;
- 2-й этап. Формирование схемы ориентировочной основы действия. Ученик воспринимает нормативный эталон действия в виде специальных знаний и формирует у себя систему необходимых и достаточных информационных признаков действия, позволяющих ему сориентироваться в содержании и последовательности осваиваемого действия;
- 3-й этап. Формирование материализованного действия. Новое для себя действие ребенок не может выполнить сразу в умственном плане. Вначале ему необходимо осуществить его как внешне опосредованное действие. Чем оно сложнее, тем сложнее материализация. Если действие имело аналоги в прошлом

опыте ученика, то материализованных компонентов может быть очень немного, но никогда они «не сходят на нет».

Самой типичной формой материализации является план действия. В нем последовательно закрепляются образы операций по совершению действия;

- 4-й этап. Формирование действия в плане социализированной речи. Все компоненты действия должны быть описаны словами - вербализованы. Степень развернутости вербализации

зависит от возраста, речевого развития, от возможности описания конкретного элемента действия;

- 5-й этап. Формирование действия во внешней речи «про себя». Это промежуточный этап. Ученик, осуществляя действие «про себя», проговаривает все основные компоненты действия.

Но внутренняя речь имеет развернутую форму и «созвучна» внешней речи. На этом этапе отпадают внешние опоры действия и заменяются символами (словами). По Л.С. Выготскому, происходит «генез знака»;

- 6-й этап. Формирование умственного действия во внутреннем плане. От устной речи ученик переходит к умственному осуществлению действия и вербализации непосредственно результата. Словесные опоры свертываются, а элементы действия переходят на подсознательный уровень контроля. Происходит становление умственного действия.

Рассмотрим указанные этапы на конкретном примере формирования навыка счета. При обучении ребенка умственному действию счета вначале ему объясняют, как важно уметь считать, затем ставят его в ситуации, требующие владения навыками счета или понятия количества: «Подели конфетки на всех», «Возьми себе больше слив» (1-й этап). Затем ребенка знакомят с основными информационными признаками действия счета: «уменьшение-увеличение количества», символами цифр и т.д. (2-й этап). Следующий шаг - осуществление арифметических действий сложения-вычитания в материализованной форме: на палочках, предметах, на пальцах и т.п. (3-й этап). Теперь задачи решают в устной словесной форме: учитель вслух подробно проговаривает условия задачи, а дети подробно рассказывают, как они будут ее решать, и вслух делают вычисления (4-й этап). Когда ученики начинают успешно справляться с решениями задач в устной форме, им предлагается решить задачу в тетради «молча». Нередко можно увидеть, как при решении у ребенка беззвучно шевелятся губы, «произнося» последовательность вычислений (5-й этап). Наконец навык счета сформирован. Ребенок выслушивает условия задачи и сразу «в голове» приступает к ее решению, произнося вслух только полученный результат. Операции решения и счета у него максимально свернуты и оперативны (6-й этап).

Таким образом, происходит процесс интериоризации внешнего сенсомоторного действия во внутренний план и осуществляется формирование умственного действия.

Третья подсистема *контроля*. Для эффективного выполнения умственного действия все его элементы должны постоянно контролироваться. Для этого необходимо задать ученику разные ситуации его осуществления. Выполняя требуемое действие, ребенок формирует критерии оценки его сущностных составляющих, которые становятся основой подсистемы контроля, переходящей в самоконтроль умственного действия.

В результате формирования всех указанных подсистем происходит субъективное задание оптимальных условий для построения умственного действия.

2.Группа «интеллектуальных» теорий объединяет в себе концепций, технологии, модели, основой которых является формирование интеллектуального опыта ребенка, развитие мышления. Ярким примером является теория В.В. Давыдова - Д.Б. Эльконина.

Теория ВВ. Давыдова - Д.Б. Эльконина. Строго говоря, в данном случае мы имеем дело не с одной теорией, а рядом концептуальных положений, в разное время разработанных Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым, но настолько гармонично дополняющих друг друга, научно обоснованно вписывающихся в практику, что на сегодняшний день аксиоматично сложилась единая концепция.

Основные тезисы теории базируются на методологическом постулате Л.С. Выготского об опережающей роли развития. Динамика развития вскрыта в *учении о возрастной периодизации развития*, разработанном Д.Б. Элькониним. Каждому возрастному периоду соответствует особая ведущая деятельность, которая обуславливает главные изменения в личности. Он выявил связь между периодом развития, системой типичных социальных отношений ребенка и уровнем знаний и способностей. В результате таких соотношений ребенок с раннего возраста приобретает богатый теоретический и эмпирический опыт. Однако последний не очевиден и в большинстве случаев не используется школой. Потенциал ребенка значительно выше, чем его реализация в школьной практике. Возникает задача интенсифицировать деятельность учения, совершенствовать методы организации обучения.

Подобное совершенствование обеспечивается, по В.В. Давыдову, развитием *специальных мыслительных действий* (способов). Способы мышления делятся на две большие группы: *рассудочные* (эмпирические) и *разумные* (диалектические). Диалектические способы обеспечивают освоение абстракций, теоретических знаний. Они более высокоуровневые, чем эмпирические способы. Опираясь на концептуальные положения Л.С. Выготского о роли символических операций («действий с знаками») в развитии, В.В. Давыдов постулирует идею о первичном формировании абстрактных понятий (системы символов), через которые познается конкретное эмпирическое знание.

Восхождение *от абстрактного к конкретному* становится универсальным принципом освоения учебного материала. В соответствии с этой теорией освоение учебного предмета спиралевидно идет от абстрактно-общего центра к частным периферийным представлениям. Устанавливая, таким образом, существенную и всеобщую связь, ребенок находит общую генетическую основу для всех частных проявлений. В основе такой деятельности лежит операция *обобщения* - важнейшая операция мыслительной деятельности в учении. Она направлена на решение особых «учебных задач», суть которых состоит в овладении обобщенными способами действий, ориентированных на общие отношения осваиваемой предметной области. Так обеспечивается развивающее обучение. В ходе такой деятельности у ребенка активизируется и формируется познавательная

потребность и соответствующая мотивация. Ребенок ведет себя как активный субъект познания, реализуясь, как уникальная личность.

3. Группа «личностных» теорий. Современная практика обучения требует ставить в центр деятельности личность ученика. На это направлена группа теорий, ядром которых является общее развитие личности детей. Это направление носит название гуманистического. Примером может служить модель организации учебно-воспитательного процесса, предложенная Ш.А. Амонашвили.

Теория Ш.А. Амонашвили. Теория известного грузинского педагога Ш.А. Амонашвили является в полном смысле слова психолого-педагогической технологией. Сугубо практический подход к гуманизации школьного обучения позволил Ш.А. Амонашвили создать положения, в основе которых лежит тезис о сочетании учебного опыта ребенка с формированием его нравственных установок. Это является результатом совместной деятельности педагога и ученика. Каждая нравственная ситуация, возникающая в группе детей, анализируется и «проживается» в школе Ш.А. Амонашвили всем классом вместе с учителем. Одна из целей учебной деятельности - духовная общность между учителем и его учениками, перестройка внутренних установок ребенка на процесс самопознания и саморазвития. Для формирования личностной уникальности ученика, по мнению Ш.А. Амонашвили, необходимо дать ему веру в себя, в свои способности. Ребенка в школе должны окружать любовь, ласка, уважение и мудрость со стороны прежде всего учителя.

Синтез «интеллектуальной» и «личностной» группы реализован в концепции коллективного способа обучения (КСО).

Теория коллективного способа обучения (КСО) В.К. Дьяченко. Данная концепция явилась в свое время попыткой радикально решить основные проблемы традиционного школьного обучения: отсутствие индивидуального подхода к ученику, неадекватность в оценке познавательных возможностей ученика, пассивность и низкая самостоятельность детей на уроке, использование нерациональных методов обучения. По мнению автора, концепция КСО избавлена от указанных недостатков.

Основное внимание в КСО акцентируется на понятиях «коллектив» и «коллективное обучение». Дьяченко дает следующее определение: «коллективным можно назвать лишь такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе». Именно по этому принципу и строится обучение в технике КСО. Каждый ученик класса в течение занятий выполняет функции и ученика и учителя. Структурной единицей такой формы организации является *общение* учащихся в парах смешанного состава, которые в процессе урока меняются. Следует сказать, что общение в КСО является доминирующим механизмом взаимодействия и по времени, и по содержанию. Ближайшая цель каждого участника занятий - научить другого через общение всему тому, что знает и изучает сам. Каждую изучаемую тему участник занятий может излагать другим ученикам, работая с каждым по очереди до полного, прочного и всестороннего овладения вопросом. В результате каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но и за знания и успехи товарищей по учебной работе. В технике КСО, по мнению авторов, происходит полное совпадение

коллективных и личных интересов: чем больше и лучше я обучаю другого, тем больше и лучше я знаю сам. Основная задача педагога - организация и руководство процессом КСО.

По мнению известного психолога А.Г. Асмолова, система КСО формирует более ценную социально-педагогическую структуру класса, чем традиционная система обучения. Взаимодействие на основе сотрудничества позитивно влияет на формирование личности ученика.

4. Следующая группа может быть условно названа «моделями активных методов обучения». В рамках этого направления разрабатываются идеи развития познавательной активности через активные методы обучения, и *проблемное обучение*. «Проблемное обучение заключается в создании (организации) проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности ученика и преподавателя при максимальной самостоятельности первого и направляющем руководстве второго». Классические положения проблемного обучения изложены в концепции А.М. Матюшкина.

Теория А.М. Матюшкина. В основе теории проблемного обучения лежит идея о формировании познавательной активности личности через создание соответствующих дидактических и психологических условий. Этого можно достигнуть только в случае понимания обучения как личностно-опосредованного процесса взаимодействия учителя и ученика в рамках самоактуализации и сотрудничества. По мнению автора концепции, определяющими понятиями являются «задача» и «проблемная ситуация». Задача понимается как специфически поставленная цель в системе соответствующих условий, т.е. она должна включать цель решения, наличные условия ситуации и вопрос о способе достижения указанной цели. Когда подобная задача встает перед учеником, то он воспринимает ее как проблемную ситуацию. Проблемная ситуация, по А.М. Матюшкину [23], характеризуется как активное психическое состояние, возникающее у личности при выполнении задачи в условиях субъективного открытия «новых знаний». Таким образом, ядром проблемной ситуации становится неизвестное новое знание, которое собственно и должен открыть для себя ученик, чтобы достигнуть поставленной цели. Для решения этой задачи ученику необходимо использовать специальные действия поиска нужного знания, его логических связей и обобщения информации. Сущность проблемного обучения, таким образом, сводится к активной мыслительной обработке задания и самостоятельного вывода. Роль педагога состоит в корректировке действий ученика. Процесс проблемного обучения включает два этапа:

- постановку и усвоение проблемной ситуации;
- поиск неизвестного в проблемной ситуации (главное звено в проблемном обучении).

Второй этап осуществляется учеником самостоятельно или с помощью педагога. Однако роль учителя сводится к созданию условий, которые способствуют созданию у ученика потребности в поиске нового знания. В условиях школьного обучения проблемная организация учебной деятельности имитирует условия творческого поиска и формирует у учащихся креативные способности и творческое мышление. Подобная деятельность развивает у учащихся интерес, удовлетворенность учебным процессом, активизацию потребности самоактуализации и в целом формирует творческую личность.

Другой тип активизации учебного процесса, возникший независимо от проблемного обучения, выразился в появлении так называемых активных методов обучения, разработанных в психологии и использующих объективные механизмы и закономерности развития психики. Как и в проблемном обучении, основной идеей остается представление об активности личности в обучении. *Активные методы обучения - это ускоренные способы обучения, направленные прежде всего на развитие и совершенствование психических навыков и личностных способностей ученика, необходимых для реализации учебной деятельности.* При использовании активных методов освоение знаний идет как процесс взаимодействия ученика и учителя. Рее формы активных методов, используемых в практике школьного обучения, можно условно разделить на две группы:

Первая группа. Активные формы традиционных способов обучения. Это группа методов, методик, приемов, разработанных в педагогике и дидактике, преследующих цель активизации процесса усвоения знаний.

Примером могут служить специфические варианты уроков* разработанные в 1970-х гг. на факультете педагогической подготовки ЛПИ им. А.И. Герцена, в частности «БИТ-урок», или *интегрированный* урок, включающий три взаимосвязанных элемента: беседу, игру, творчество. Преподаватель проводит предварительную беседу с учениками по теме урока, объясняет цели, создает нужную мотивацию, эмоциональный тон занятия, знакомит с материалами опорного конспекта. Затем проводится групповая игра-эстафета. Завершающая часть урока включает задание творчески применить полученные знания. Основное преимущество БИТ-урока в его мобильности, развивающем характере и занимательности для учащихся. Не менее интересно проходят уроки «Где? Что? Когда?»; «уроки-диспуты»; микросеминары (подготовка, сообщение, обобщение и анализ усвоения знаний проводится за один урок); урок-практика (учитель дает возможность ученикам самостоятельно разработать проект, обеспечивающий комплексное использование знаний и навыков. Например, «Как улучшить внешний вид школьного двора?»); и т.п.

Заметно повышают познавательный интерес учащихся «дидактические игры» - специальные формы занятий, которые, включая учебное содержание, реализуются в игровой форме. Это разнообразные кроссворды, игры в «небылицы», игры «да-нет», мнемические игры, интеллектуальные игры и т.д.

Вторая группа. Собственно активные методы обучения. В эту группу попадают методы, разработанные в психологии с целью активизировать личность в учебной деятельности, уменьшить давление стереотипов, развить способности к пониманию сущности проблем, сформировать навыки управления своими эмоциями и принятия решения в неоптимальных условиях.

Основной задачей обучения в этом случае становится формирование творческих способностей. К числу таких методов относится, например, «*мозговой штурм*»* (или «мозговая атака», брейнсторминг), разработанный А.Ф.Осборном. Педагогическая модификация предложена Г.С. Альтшуллером. При использовании данного метода происходит коллективное решение неординарной задачи. Творческий процесс фактически разделен на две последовательные операции: генерация идей и критика идей. Соответственно и ученики делятся на «генераторов» и «критиков». Ученикам формулируется творческая задача и группе «генераторов» предлагается за ограниченное время сформулировать как можно больше вариантов решения.

Поощряются любые решения, самые фантастические. Затем все предложенные идеи анализируются «критиками». В итоге выбирается самое оптимальное решение задачи. Существуют адаптированные способы работы на каждом этапе и у каждой роли. Другой метод - «синектика». При этом методе идет изучение и критическая оценка условий задачи по принципу «проблема как она дана» - «проблема как она понята». Синектика включает четыре этапа:

- 1) переработку условий задачи, генерацию и сочетание идей;
- 2) применение различных аналогий;
- 3) выбор решения и определение последовательности операций;
- 4) принятие окончательного решения.

Осуществление учебной деятельности предполагает активизацию поведения личности ученика. Для этого необходимо использовать учебные методы, связанные с активной коммуникативной деятельностью. Особенно эффективно себя зарекомендовали метод анализа конкретных ситуаций, метод инцидента и деловые игры.

Метод анализа конкретных ситуаций. Метод основан на анализе конкретных ситуаций-казусов. Выделено четыре вида таких ситуаций: ситуация-иллюстрация; ситуация-упражнение; ситуация-оценка; ситуация-проблема. Используемые для обучения ситуации должны удовлетворять ряду требований:

- в основе ситуации должны лежать вполне реальные события;
- ситуации должны быть интересными;
- материал, лежащий в основе того или иного случая, должен носить поучительный характер.

Для реализации метода можно использовать различные способы. Группу учеников делят на мини-группы (3-5 человек). Каждая группа анализирует ситуацию самостоятельно, а затем мнения «сталкиваются» в общем обсуждении. Заданную ситуацию каждый разбирает индивидуально и представляет в письменном виде. Затем происходит обсуждение предложенных вариантов решения. При обсуждении каждый ученик имеет возможность сравнивать результаты своего анализа с мнением других членов группы.

Метод инцидента. Занятие по методу инцидента начинается с того, что учитель кратко знакомит учеников с каким-то случаем (инцидентом), происшедшим с их сверстником. Полной информацией об инциденте располагает лишь учитель. После краткого ознакомления ученики должны задать учителю как можно больше вопросов для получения более полной информации. Затем они самостоятельно или по группам анализируют инцидент: формулируют проблему и принимают решение.

Деловая игра. В последние десятилетия в практике школьного обучения все большую популярность завоевывают инновационные и деловые игры. И те и другие направлены на самораскрытие личности, но инновационные - в большей степени, акцентируют творческий потенциал ученика, а деловые - моделируют системы отношений. *Игровой метод* — это форма вос-

создания социального и предметного содержания реальной действительности, в рамках которой учащийся усваивает абстрактные по природе знания, закрепляет умения и навыки в реальном процессе подготовки и принятия решения. Чаще всего используется игра-импровизация. Ее особенность в том, что учащиеся знают основной сюжет, характер своей роли, сама же игра проходит в виде импровизации. Для того чтобы игра успешно выполняла учебную задачу, необходимо соблюдение ряда условий. Игра должна иметь общую и понятную всем участникам тему. Ход игры координируется лидерской группой, выдвинувшейся из числа участников. Выбор ведущего является важнейшим условием. В игровой группе необходимо поддерживать благоприятный морально-психологический климат» Игра не должна содержать угрозу, т.е. иметь итоговую оценку по принципу «правильно-неправильно», «хорошо-плохо». Игру необходимо заранее готовить и проводить под руководством профессионального ведущего. Выполнение этих и некоторых других условий, владение технологиями игрового моделирования позволяет получить при использовании данного метода максимальный эффект не только в плане обучения, но и реализации воспитательных целей.

Большинство приведенных форм учебной деятельности наиболее результативны в старших классах школы, но при определенной модификации они могут использоваться и в младших группах. Поскольку внешние причины действуют через внутренние условия, внимание в организации учебной деятельности необходимо сосредоточить на этих внутренних условиях. На стыке «группы активных методов обучения» и «личностных» формируется особая группа теорий, в основе которых лежит использование глубинных психических механизмов. Примером теорий, используемых в практике обучения, могут служить следующие.

Теория суггестопедии. Одна из современных теорий, основанная на работах В.М. Бехтерева и строящаяся на использовании эмоциональных механизмов не критичного восприятия информации. Суггестопедия - обучение методом *погружения, внушения*. В основе данной теории лежит разработка активного метода обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Обучение этим методом снимает такую форму давления, как *оценка*. Все строится на принятии сообщения от педагога через внушение. Путем специальных приемов снимается психологическая защита и расширяются возможности внушающего воздействия слова. В бодрствующем состоянии обеспечивается существенное обострение памяти, рост объема активизируемой информации, повышение скорости запоминания и воспроизведения. Существует ряд условий для реализации данного метода. Из наиболее важных:

- 1) безусловный авторитет преподавателя;
- 2) однозначность формулировок внушения;
- 3) выразительность учебных материалов;
- 4) релаксация, доверие к преподавателю и вера в возможность осуществления задач обучения;
- 5) влияние успехов товарищей по группе;

б) двуплановость передачи нового материала. Слова и фразы, несущие смысловую нагрузку (один план) сопровождаются эмоционально окрашенными жестами, интонацией, мимикой (второй план).

Для учеников суггестопедия выглядит как свободная деятельность по решению задачи, не вызывающая напряжения, дискомфорта и неприятных эмоций. Вместе с тем в ходе ее накапливаются знания, раскрепощаются творческие возможности детей и повышается вера в собственные силы. Суггестопедию могут проводить только специально подготовленные педагоги-психологи.

Суггестопедия создает благоприятный эмоциональный фон, способствует преодолению учащимися неверия в свои силы.

Теория нейролингвистического программирования (НЛП). НЛП была разработана в 80-х гг. XX в. американскими психологами *Джоном Гриндером и Ричардом Бендлером*. По мнению авторов, НЛП - это технология образовательного процесса, способ провоцировать человеческое обучение и управлять им. НЛП занимается исследованием субъективного опыта в процессах, при помощи которых люди чему-то обучаются. Классический принцип традиционного школьного обучения заключается в «передаче ученикам какого-то объема информации». По мнению разработчиков НЛП, этот принцип должен быть изменен на «организацию субъективного опыта для включения механизмов по приему и переработке информации». Для этого используется ряд разработанных в НЛП техник, благодаря которым на нейронном уровне формируются последовательности, ассоциативно связывающие необходимую учебную информацию с личностно-значимыми и эмоционально привлекательными признаками, факторами, словами. В результате возникают *нейролингвистические субъективные структуры*. В зависимости от задействованной модальности структуры могут быть визуальными, слуховыми, кинестетическими образами. Соответственно всех людей можно разделить на:

- визуалов (зрительный тип);
- аудиалов (слуховой тип);
- кинестиков (двигательный тип);
- дигиталов (мыслительный тип).

С точки зрения техник НЛП в процессе обучения необходимо учитывать, к какому типу принадлежит ребенок, и формировать субъективные структуры преимущественно данного типа. Как и технику суггестопедии, обучение с помощью НЛП могут проводить только специально подготовленные психологи.

5.Группа альтернативных теорий. На протяжении всего времени существования массовой школы неоднократно возникали попытки сформулировать принципиально новые подходы к организации учебного процесса. Это многочисленные «авторские школы», в которых специфика организации обучения строится на уникальном авторитете личности конкретного педагога. Сюда же относятся и подходы, стремящиеся переструктурировать систему задач, стоящих перед школьным

обучением, с познавательных и информационных на духовные и личностно-формирующие. Примером может служить концепция вальдорфской школы.

Вальдорфская школа Р. Штайнера. Вальдорфская школа относится к альтернативным технологиям обучения, основная задача которых заключается в предоставлении ребенку условий для самовоспитания и самообучения.

В основе концепции вальдорфской школы лежит идея о духовном формировании ребенка, нравственном развитии как основной задаче системы обучения. Внимание прежде всего обращено на освоение ребенком норм нравственного поведения. Как и в других альтернативных технологиях, обучение идет через формирование единой мировоззренческой системы в сознании ребенка. Учитель прежде всего друг и старший товарищ. Уроки строятся как естественный процесс познания мира. Например, детям рассказывают какую-то историю из детской жизни, имеющую нравственный смысл, а затем все вместе обсуждают ее. На естественных, знакомых детям предметах и событиях раскрываются знания по физике, математике или естествознанию. Активно используются механизмы ассоциации, обобщения, сравнения и противопоставления. В результате ребенок получает в естественной форме научную и практическую информацию, ему не приходится делать напряженных усилий, чтобы понять и запомнить получаемые знания.

В особую группу - *группу свободных моделей обучения* - выделены теории для развития одаренных детей, где особое внимание направлено на свободное индивидуальное развитие творческого потенциала ребенка, формирование самоактуализирующейся личности. Примером может служить теория «свободного класса».

Теория «свободного класса». Концепция теории «свободного класса» разработана в 1970-х гг. в американском университете штата Иллинойс. В основе данной модели лежит система свободно организуемых занятий. Ребенок получает возможность осуществлять свободный индивидуальный поиск в выбранном направлении. Как и другие модели этой группы, технология «свободного класса» ориентирована на особо одаренного ребенка, где упор сделан на активизацию индивидуальной исследовательской деятельности. Дети сами выбирают предмет и темп занятий, соответствующие их интересам, способностям, особенностям личности. К каждому ребенку учитель подбирает индивидуальный «ключик» в организации взаимоотношений, форм и способов обучения. Основным принципом организации обучения - *нестандартность*. Нестандартно используются и время, и помещение, и наглядные пособия, и учебная программа, и т.д.

Занятия в «свободных классах» не ограничены жестким расписанием. Ребенок занимается соответственно своим интересам, и занятие может продолжаться до нескольких недель. Выбрав проблему для исследования, ребенок занимается ей до тех пор, пока не закончит работу или не потеряет к ней интерес. Работает он по своему выбору в группе или индивидуально. Основная роль учителя - внимательно наблюдать за детьми, оказывать при необходимости индивидуальную помощь,

поощрять творческую деятельность ребенка во всех сферах. Учитель выполняет и функцию контроля, а также одну из важнейших своих функций - помочь ребенку освоить навыки социального взаимодействия, в частности коммуникативные. Учитель демонстрирует образец активного слушателя, партнера по общению, педагога, тем самым ненавязчиво показывая ребенку пример образца социального поведения. По окончании уроков каждый ребенок подробно рассказывает учителю, чем он занимался в течение учебного дня. В «свободном классе» каждый ребенок развивается по своему индивидуальному графику.

Итак, мы познакомились с отдельными группами исследований, отчасти характеризующими многоцветную картину современного научного и практического обеспечения учебной деятельности. Можно утверждать, что современная «вооруженность» системы обучения разнообразными технологиями находится на высоком уровне. Это предоставляет широкие возможности учителю найти именно тот вариант, который наиболее оптимален для его конкретных условий. Вместе с тем нельзя рассчитывать на какие-то абсолютные рецепты для организации учебной деятельности. Основной принцип реформирования современной школы - это внедрение в практику образования самых разнообразных технологий.

Литература

1. Педагогическая психология/Под ред. Н.В.Клюевой. -М.:Владос,2003.-400 с.

Материалы из пособия Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

Глава III. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ, АКТИВИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Основные представления о процессе обучения и его мотивации в зарубежной психологии

В зарубежной психолого-педагогической науке существуют различные подходы к определению обучения как взаимодействия двух деятельностей — учебной деятельности учащихся и профессиональной деятельности учителя.

Один из них заключается в том, что учение — это усвоение знаний, умений и навыков. В соответствии с этим подходом учитель демонстрирует учащимся правильные ответы, учащиеся их имитируют (т. е. воспроизводят, повторяют и усваивают), а учитель при этом подкрепляет и усиливает эти правильные ответы с помощью самых разных средств, обеспечивая прочность усвоения знаний, умений и навыков.

Представители другого подхода исходят из того, что ученик — это своего рода пассивное воспринимающее устройство, которое учитель наполняет знаниями, информацией примерно так же, как наполняют водой пустой стакан из полного кувшина.

И наконец, третий подход заключается в том, что ученик—активный субъект, находящийся в процессе постоянного активного взаимодействия со своим окружением, Задача учителя при этом заключается в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для этого взаимодействия, или, образно говоря, построить сцену для спектакля, дать актерам сценарий, костюмы и декорации, а не контролировать каждое их слово, каждый шаг и жест.

Сразу же скажем, что в своей каждодневной работе учителя, как правило, не придерживаются какого-то одного из этих подходов. Однако если первые два из них в какой-то степени обеспечены научными психологическими знаниями, описывающими процессы и закономерности формирования знаний, умений и навыков, процессы трансляции, восприятия и воспроизведения информации, то третий подход в научных исследованиях представлен относительно слабо. Совершенно недостаточно представлен этот подход в психолого-педагогической литературе для учителя. Вот почему, даже если тот или иной учитель внутренне склонен к восприятию своих учеников как субъектов учения, он в принципе не представляет, что с этим благородным убеждением делать на практике. Профессиональная подготовка учителя в педвузе дает ему некоторые представления о том, как формировать навыки, как передавать учащимся знания, но она не дает никаких сведений о том, как побуждать и увеличивать «субъектность» ученика.

Конечно, в педагогических институтах и на курсах повышения квалификации учителей сейчас все больше и больше говорится об активном обучении, о мотивации учения. Однако парадокс состоит в том, что сами эти знания преподаются, как правило, в пассивной форме — либо по схеме «формирования знаний, умений и навыков», либо по схеме «трансляции информации». Поэтому, даже если учителя и обладают некоторыми знаниями о том, что такое мотивация, они не могут найти этому правильного применения в своей практической работе. Так происходит еще и потому, что мотивация —это и не навык, и не информация. Другими словами, мотивацию учения нельзя тренировать у учащихся непосредственно, как, например, навыки чистописания, нельзя мотивации и научиться, как таблице умножения, ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать и т. п.

Все направления и программы мотивационного тренинга в зарубежной педагогической психологии исходят из данного понимания природы мотивации поведения, т. е. из представлений об изначальной активности человека как субъекта поведения и учения.

Основная задача главы III заключается в том, чтобы познакомить советского читателя с некоторыми современными зарубежными подходами к формированию или тренингу (а точнее, активизации) мотивации учебной деятельности учащихся¹. Однако, прежде чем перейти к описанию этих подходов, необходимо сделать два вводных замечания.

Прежде всего надо подчеркнуть, что западная психология в целом (и психология мотивации в частности) отличается гораздо большим плюрализмом, чем отечественная психологическая наука. Поэтому каждое из описываемых нами направлений характеризуется особыми теоретическими посылками и экспериментальными фактами, особыми понятиями и терминами. К такому многообразию читателю непросто привыкнуть.

Второе замечание заключается в том, что западная психология в отличие от отечественной гораздо менее описательна. Знание законов организации научного эксперимента, культура научного мышления, исследовательская установка—важные условия правильного понимания читателем фактов и закономерностей в данной области. Здесь, так же как и в любой другой науке, нет легких путей к знаниям.

Тренинг мотивации достижения

1. Теоретические и эмпирические предпосылки тренинга мотивации достижения. В зарубежной педагогической психологии первые попытки целенаправленного изменения мотивов учения были предприняты в начале 60-х годов.

Надо сказать, что всю первую половину века в западной психологии господствовали психоаналитические представления о мотивации поведения, согласно которым основные мотивы человека формируются в раннем детстве и в последующем развитии лишь проявляются, оставаясь в целом неизменными. Например, играющая значительную роль в обучении *мотивация достижения* (проявляющаяся в постановке новых целей, стремлении к успеху в деятельности и т. п.),

согласно представлениям психоаналитиков, является следствием невротического по своей природе детского конфликта, когда ребенок, желая добиться расположения родителя противоположного пола (сын — матери, дочь — отца), пытается превзойти во всем родителя-конкурента. Естественно, что такие представления об источниках формирования амбиций человека, его мотивации достижения фактически закрывали всякую возможность целенаправленного формирования этих качеств в более поздних школьных возрастах.

В значительной степени под влиянием этих психоаналитических представлений в конце 50-х годов исследователи мотивации достижения обратились к изучению особенностей семейного воспитания, которые могли бы объяснить существенные индивидуальные различия детей в степени выраженности мотива достижения.

В соответствии с теоретическими представлениями основоположников данного направления, американских психологов Джона Аткинсона и Дэвида Макклелланда этот мотив складывается из

двух противоположных мотивационных тенденций — *стремления к успеху* и *избегания неуспеха*. Высокий уровень мотивации достижения означал, что у ребенка преобладает, доминирует стремление к успеху; низкий уровень мотивации свидетельствовал, напротив, о преобладании у ребенка стремления избегать неуспеха. В целом ряде экспериментов было показано, что высокая мотивация формируется у детей только в таких семьях, где родители постоянно повышали уровень своих требований к детям и одновременно умели оказывать им ненавязчивую помощь и поддержку, а также отличались мягкостью и теплотой в общении со своими детьми. И напротив, в семьях, где родители либо игнорировали своих детей, были безразличны к ним, либо осуществляли очень жесткий надзор, директивную опеку над ними, у детей, как правило, доминирующим становилось стремление избегать неуспеха и, следовательно, формировался низкий уровень мотивации достижения в целом.

Мы видим, что результаты этих исследований, с одной стороны, были получены в работах, стимулировавшихся психоаналитической логикой обращения к ранним детским возрастам, к условиям раннего семейного воспитания, но, с другой стороны, они продемонстрировали очевидную независимость формирования мотивации достижения ребенка от логики развития детской сексуальности. Ключевым фактором оказался характер взаимодействий между ребенком и взрослым. Вполне естественно поэтому, что полученные результаты стимулировали новые исследования, на этот раз уже направленные на изменение взаимоотношений детей и взрослых в школьных условиях с целью формирования мотивации

достижения школьников. Другим источником появления специальных школьных курсов тренинга мотивации достижения стали получившие довольно широкое распространение в ряде западных стран в 60-е годы мотивационные тренинговые программы для бизнесменов. Инициатор этих курсов Д. Макклелланд считал, что мотивация достижения предпринимателей является необходимой промежуточной переменной, стимулирующей общее экономическое развитие любой страны. Другими словами, он полагал, что, для того чтобы интенсифицировать экономический рост той или иной отрасли промышленности, той или иной страны, недостаточно создать совокупность благоприятных объективных экономических условий. Крайне важную роль играет «человеческий фактор». При прочих равных условиях больших экономических успехов достигают те предприятия (отрасли, страны), во главе которых оказываются люди с высокой мотивацией достижения. Многие из этих идей были апробированы в курсах мотивационного тренинга в ряде развивающихся стран, и были получены обнадеживающие результаты.

Процедуры активизации мотивации достижения учащихся. Естественно, что общие схемы тренинга предпринимателей вскоре были перенесены в школьную действительность с целью повышения мотивации достижения учащихся и, следовательно, повышения их академической успешности и успеваемости. В одном из первых тренинговых курсов для школьников приняли участие учащиеся с необъяснимо низкими школьными достижениями, так как всех этих школьников отличал очень высокий уровень общего интеллектуального развития (*IQ* по группе был выше 120 баллов). С этими школьниками были проведены специальные занятия, которые впоследствии привели к росту академической успеваемости. Однако изменения успешности учения оказались недостаточно стойкими, и через год они фактически сошли на нет.

В 70-е годы было проведено множество исследований, в основу которых были положены курсы развития мотивации достижения у школьников разных возрастных групп. Эти исследования были обобщены в ряде научных обзоров и монографий. Были сформированы и тщательно описаны самые разные техники и приемы формирования мотивации достижения. В общем виде все эти методы сводились в конечном виде к следующим процедурам: психологи или специально подготовленные учителя учили школьников тому, как рассуждает, говорит и действует человек с высокоразвитой мотивацией достижения. Были разработаны также различные учебные пособия в помощь учителю для проведения тренинга мотивации достижения (учебные фильмы, специальные игры, буклеты с тематическими рассказами и психологическими методиками диагностики мотивации достижения).

Д. Макклелланд, анализируя условия формирования мотивации достижения, объединил основные формирующие влияния в четыре группы: 1) формирование синдрома достижения, т. е. преобладания у человека стремления к успеху над стремлением избегать неуспеха; 2) самоанализ; 3) выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в жизни в целом; 4) межличностная поддержка. Каждая из этих групп складывается в свою очередь из совокупности более конкретных влияний. Так, например, формирование синдрома достижения предполагает:

а) обучение способам создания проективных рассказов (т. е. рассказов, составляемых по картинкам проективного теста ТАТ) с ярко выраженной темой достижения (обучающимся подробно разъясняется стандартная система категорий, используемая при диагностике мотива достижения, и их задача заключается в том, чтобы в своих рассказах использовать максимальное число таких категорий; в ходе этого обучения обучающиеся начинают правильно выявлять мотив достижения в числе других мотивов, вырабатывают на основе изученных категорий особый язык, при помощи которого анализируют в речи и мышлении как свое поведение, так и поведение других людей);

б) обучение способам поведения, типичным для человека с высокоразвитой мотивацией достижения (предпочтение средних по трудности целей и избегание как слишком легких, так и слишком трудных целей; предпочтение ситуаций, предполагающих личную ответственность за успех дела, и избегание случайных ситуаций, а также ситуаций, где цель задается другими людьми; предпочтение ситуаций с обратной связью о результатах дела и избегание ситуаций без такой связи и т. п.);

в) изучение конкретных примеров из своей повседневной жизни, а также из жизни людей, обладающих высокоразвитой мотивацией достижения; анализ этих примеров при помощи системы категорий, используемых при диагностике мотивации достижения.

В целом Д. Макклелланд намечает 12 специфических влияний, каждое из которых направлено на формирование определенного аспекта мотивации достижения.

Детальное описание процедуры и содержания формирования мотивации достижения дано в руководстве «Обучение мотивации достижения» А. Алшулера, Д. Тэйбор и Дж. Макинтайра. Это руководство содержит адресованные школьным учителям практические рекомендации по организации тренировочных учебных курсов.

На основе сравнения различных курсов тренинга мотивации достижения авторы данного руководства выявили шесть последовательных этапов актуализации и усвоения мотива:

- 1) привлечение внимания учащихся к содержанию курса;
- 2) получение учащимися в ходе различных игр и при выполнении специальных упражнений опыта мышления, поведения и эмоционального реагирования, отвечающего данному мотиву;
- 3) усвоение учащимися специальных терминов, обозначающих различные компоненты формируемого мотива;
- 4) соотнесение данного мотива каждым учащимся со своим идеалом, со своими основными духовными ценностями и личностное принятие мотива;
- 5) практическое использование учащимися (с помощью учителя) знаний, полученных в ходе обучения, в реальных жизненных ситуациях;
- 6) самостоятельное поведение учащихся в соответствии с усвоенным мотивом на фоне уменьшающейся помощи и ослабляющегося контроля со стороны учителя.

Психолого-педагогические эффекты тренинга мотивации достижения. Каковы же результаты тренинга мотивации достижения у школьников?

Если суммировать полученные в разных исследованиях данные, то один из основных выводов заключается в том, что, как правило, курсы мотивационного тренинга данного типа не были достаточно эффективными как для улучшения академической успеваемости учащихся, так и для повышения их общей успешности в учебной деятельности. Отдельные случаи улучшения успеваемости были незначительными, кратковременными, нестойкими.

Что же касается более широких эффектов тренинга мотивации достижения, распространяющихся на внеучебную деятельность учащихся, то здесь были получены более интересные, определенные и обнадеживающие результаты. Оказалось, что тренинг мотивации достижения существенно изменяет (особенно у учащихся-подростков) отношение школьников к использованию своего свободного времени, к выработке и перспективному планированию профессиональных намерений и глобальных жизненных целей. В этой области результаты различных курсов тренинга гораздо более однозначны. Например, как показало интервьюирование школьников спустя 8—18 месяцев после окончания мотивационного тренинга, подавляющее большинство из них стали более конструктивно относиться к использованию своего свободного времени. В частности, на один из вопросов интервью «Что представляется тебе наиболее важным из

того, что ты делаешь или о чем ты думаешь в настоящее время?» 100% (!) учащихся старших классов, прошедших курсы мотивационного тренинга, в своих ответах упомянули связь между хорошей учебой и будущей профессиональной карьерой. Характерно, что только 27% учащихся контрольной группы (не прошедших тренинга мотивации достижения) серьезно задумываются о связи между хорошей учебой и последующей успешной работой. Учеба остается для них как бы на втором плане, а на первый план по своей значимости выходят различные развлечения и хобби.

Существенное влияние тренинга на внешкольную деятельность было выявлено и в другом исследовании. В нем испытуемыми были одиннадцатилетние школьники. Через год после окончания курса тренинга их проинтервьюировали по телефону. Экспериментаторов интересовало главным образом, чем занимались подростки непосредственно перед этим телефонным интервью. Все ответы испытуемых были классифицированы на 11 типов занятий, и каждое из этих занятий было ранжировано в соответствии с представленностью или выраженностью в нем мотива достижения. В результате для каждого испытуемого подсчитывался общий показатель мотивации достижения во внешкольных занятиях. Оказалось, что 77% учащихся, прошедших тренинг (по сравнению с 11% учащихся контрольной выборки), имели высокий суммарный показатель выраженности мотивации достижения во внеучебных занятиях. Сходные результаты были получены при обследовании шестнадцатилетних школьников. -

Интересно, однако, что данные результаты были получены при обследовании мальчиков. У школьниц не было выявлено значимых различий в характере внеучебных занятий при сравнении девочек-подростков, прошедших и не прошедших курсы мотивационного тренинга. Это свидетельствует о том, что, во-первых, тренинг мотивации достижения оказывает большее влияние на мальчиков и, во-вторых, меньшая эффективность влияния тренинга мотивации достижения на девочек есть следствие их меньшей озабоченности своей будущей профессиональной карьерой, их большей ориентированности на решение большинства жизненных проблем в замужестве и при создании семьи.

4. Факторы успешности тренинга мотивации достижения. Как и во всех других видах мотивационного тренинга, успешность формирования мотивации достижения зависит от целого ряда факторов и обстоятельств. Одним из таких факторов является возраст испытуемых. Результаты исследований показывают, что наибольшая эффективность тренинга наблюдается обычно в средних классах школы у учащихся 11 —14 лет (хотя уже сейчас есть попытки создания чисто игровых курсов тренинга мотивации для дошкольников).

Другим значимым фактором эффективности тренинга является, как уже отмечалось, пол учащихся. Мальчики, как правило, обнаруживают в результате тренинга более существенные перестройки мотивации достижения (особенно в сфере внеучебной деятельности).

Еще один фактор успешности тренинга— область его практического приложения. Было показано, в частности, что тренинг оказывается гораздо более эффективным в отношении тех учебных предметов, которые предполагают более конкретные учебные действия, в которых связь между действием и результатом является более простой и очевидной и где существует непосредственная обратная связь между действиями и их результатами (т. е. связь между действиями и их успешностью или неуспешностью). Именно поэтому тренинг мотивации достижения оказывается более эффективным для повышения успеваемости и успешности при обучении таким учебным предметам, как математика, физика, химия и т. п. Для гуманитарных учебных предметов, где нет столь отчетливой градации успешности, эффективность тренинга мотивации достижения оказывается, как правило, гораздо более низкой.

Важным фактором успешности мотивационного тренинга является включенность в него школьного учителя. Результаты исследований свидетельствуют о том, что тренинг, проводящийся в школе усилиями психологов, лишь эпизодически встречающихся с учащимися, менее эффективен, чем тренинг, осуществляющийся школьными учителями, которые, в свою очередь, предварительно прошли курс такого тренинга под руководством психологов. Именно такая («включенная») связь мотивационного тренинга и обычного школьного обучения наиболее эффективна.

5. Тренинг мотивации достижения учителей. Необходимость включения учителей в тренинговые процедуры побудила психологов к поиску путей оказания практической помощи учителям в организации тренинга мотивации достижения, встроенного в каждодневную практику школьного обучения. Такими прикладными аспектами тренинга стали разработка и внедрение в работу учителей разного рода руководств, в которых детально разъяснялись и на конкретных примерах показывались различные техники и процедуры тренинговых занятий с учащимися. Часть этих техник можно использовать при проведении занятий на уроках, другие техники предназначены для внеурочных занятий.

Разные формы занятий психологов с учителями показали, что по мере освоения курсов мотивационного тренинга учителя, как правило, начинали перестраивать свою работу с классом в соответствии со своими изменившимися представлениями. Однако стремление учителей-экспериментаторов к разного рода инновациям и перестройкам традиционного процесса

обучения само по себе не определяло успешность их работы. Гораздо более значимым фактором такой успешности было отношение учащихся к этим нововведениям.

Например, учитель мог перестроить работу класса таким образом, что учащиеся получали больше самостоятельности в обучении и начинали испытывать чувство большей ответственности за результаты учебы. Однако если они воспринимали такую перестройку как ведущую к большой неопределенности учебных задач, то учитель, конечно, не мог рассчитывать на достижение позитивных желаемых результатов. Подобные случаи показали, что в работе учителя-экспериментатора каждый раз необходима обратная связь от учащихся, которую можно обеспечить при помощи разного рода анкет и опросников, позволяющих выявить как общий психологический климат в экспериментальных классах, так и более специфические отношения учащихся к разным сторонам и аспектам деятельности самого учителя.

Можно спросить: что же конкретно изменяется в работе учителя, прошедшего тренинг мотивации достижения? Ответ на этот вопрос дал тщательный анализ видеозаписей уроков, на которых учащиеся были либо полностью включены в учебную работу, либо постоянно отвлекались от нее на посторонние дела. Анализ этих записей позволил выявить ряд особенностей поведения учителя, которые значимо коррелировали с поглощенностью учащихся учебной работой. С некоторой долей условности все эти характеристики поведения учителя можно подразделить на три группы:

1) привлечение внимания, т. е. проявления энтузиазма, интереса к преподаваемому содержанию, живость изложения, высокий эмоциональный тонус и т. п.;

обеспечение максимально полного участия всех учащихся в работе класса, т. е. обеспечение постоянной готовности к ответу всех учащихся, использование разнообразных средств обучения и учебных заданий, требований слушать и оценивать ответы друг друга и т. п.;

3) создание у учащихся ощущения всезнания и всевидения учителя на уроке, т. е. постоянная включенность самого учителя в то, что происходит в классе, создание у учащихся уверенности в том, что учитель во время урока находится с ними, что он видит и правильно понимает все, что происходит в классе с каждым учеником.

Все эти три измерения поведения учителя в классе являлись косвенными следствиями мотивационного тренинга, и именно они создавали в классе особый психологический климат (который хорошие учителя создают на своих уроках

спонтанно и без всякого мотивационного тренинга), способствующий глубокой включенности учащихся в учебный процесс и, как следствие, значительному улучшению обучения. Более того, использование на уроках и во внеурочных занятиях разного рода средств мотивационного тренинга (буклетов, игр, наглядных пособий и т. п.) дает возможность буквально каждому учителю существенно улучшить все эти три измерения своего собственного поведения, поскольку использование новых и разнообразных учебных пособий привлекает внимание учащихся. Эти пособия построены таким образом, что обеспечивают работу всего класса (будь то игра или заполнение вопросника), и, наконец, все они дают каждому учащемуся четкую и определенную обратную связь о результатах его работы. Тем самым, используя техники и процедуры тренинга мотивации достижения в своей работе, учитель фактически изменяет свое поведение на уроке таким образом, что оно приближается к идеальному, т. е. обеспечивающему максимальную поглощенность учащихся работой на уроке.

Что же изменяется в ходе мотивационного тренинга учащихся и учителей — их мотивы или навыки организации собственного поведения? К сожалению, четкого и однозначного ответа на этот вопрос пока нет. Основная трудность здесь чисто методического характера. Дело в том, что основная диагностическая методика для выявления мотивации достижения — так называемый «тематический апперцептивный тест» (ТАТ) — активно используется в курсах тренинга в качестве учебного материала для изучения ключевых категорий мотивации достижения для составления рассказов с темой достижения. Все это в конечном итоге обесценивает ТАТ как диагностическую методику и не позволяет использовать ее повторно для определения происходящих (или не происходящих) изменений самой мотивации.

Именно это обстоятельство побудило Д. Макклелланда в одной из своих работ (которая, кстати, так и называется — «Каков эффект тренинга мотивации достижения в школах?») сформулировать следующий вывод: «Мы считаем более простым и теоретически более обоснованным заключение, что курсы тренинга мотивации достижения улучшают школьные успехи в учении скорее за счет совершенствования навыков организации поведения в классе и в жизни, чем за счет прямого изменения уровня потребности в достижении»².

В заключение отметим, что комплексный характер курсов тренинга мотивации достижения и их недостаточная обеспеченность диагностическими средствами крайне затруднили оценку их исследовательской и практической ценности. Все это побудило зарубежных психологов к поиску новых путей изучения и формирования мотивации учения.

Тренинг причинных схем

1. Психологическая причинность и причинные схемы в учении.

Одним из важных факторов, использовавшихся в программах тренинга мотивации достижения для изменения мотивации учащихся, была так называемая «психологическая причинность». В своих исследованиях психологи уже давно обнаружили тот факт, что люди по-разному воспринимают и объясняют причины своих действий и поступков, своего поведения в целом. Было показано также, что особенности этой психологической причинности существенно влияют на различные характеристики поведения человека.

Психологическая причинность представляет собой постоянно действующий фактор, включенный практически во все виды целенаправленного поведения человека. Большую роль играет этот фактор и в учебной деятельности, так как все внешние формы оценивания результатов учения учителем всегда дополняются внутренними процессами психологической причинности. Приведем простой пример.

Допустим, по результатам контрольной работы учащийся получил низкую отметку. При этом внутреннее восприятие и объяснение этого результата самим учащимся

может быть самым разным. Свой неуспех может быть отнесен за счет

либо недостатка способностей,

либо недостаточности усилий,

либо трудности контрольного задания,

либо отсутствия везения.

Конечно, при объяснении того или иного результата могут использоваться и другие причины (усталость, плохое настроение, болезнь и т. д.). Однако, как показывают исследования психологов, именно четыре- указанные выше причины — способности, усилия, трудность задачи и везение — наиболее типичные причинные объяснения человеком успешности или, напротив, неуспешности своих действий.

Причинные схемы — это не только рассудочные суждения и оценки. Они всегда связаны с эмоциональной жизнью учащихся, с эмоциональными переживаниями тех или иных результатов и достижений в учении. Успех, объясняемый внешними факторами (легкостью задачи, везением), вызывает, как правило, гораздо меньшее чувство удовлетворения и гордости достигнутым, чем успех, приписываемый действию внутренних факторов (способностям и усилиям). При внешнем "приписывании неуспеха эмоциональные переживания стыда и раскаяния уменьшаются, а при внутреннем приписывании, напротив, возрастают. Опытные учителя знают и, как правило, умело используют все эти эмоциогенные особенности причинных схем в индивидуальной работе с учащимися для формирования у них оптимальной мотивации, адекватной самооценки, нормальных межличностных взаимоотношений в ученических коллективах.

Результаты психологических исследований показывают, что мотивация учения определяется не только тем, какие мотивы и потребности учащихся реально вовлечены в учебный процесс, но и теми рациональными и эмоциональными оценочными процессами, которыми буквально пропитан мотивационный процесс. Иначе говоря, психологи все реже и реже рассматривают мотивацию учения как лишь простое побуждение, как состояние (желание, интерес, склонность) определенной избирательной направленности учащихся на усвоение учебного содержания. Сейчас мотивация учения обычно рассматривается как сложный, многокомпонентный и многофазный процесс, в котором задействованы различные (волевые, когнитивные и эмоциональные) составляющие. Причинные схемы представляют собой одну из таких составляющих мотивационного процесса. Мотивация учения в целом во многом определяется особенностями использующихся учащимися (и учителями) причинных схем, поскольку типичные схемы восприятия и объяснения учащимися причин и последствий своего поведения непосредственно влияют на его мотивацию, либо побуждая учащихся к данному поведению, либо вызывая у них апатию, безынициативность и равнодушие.

Как правило, учащиеся используют различные объяснения для своих действий. Так, например, успех чаще приписывается действию внутренних факторов (способностям и усилиям), тогда как неуспех — внешним факторам (трудности

задачи и невезению).. Вместе с тем существуют определенные и достаточно устойчивые типы психологической причинности (или так называемые причинные схемы), которые могут проявляться в поведении одних и тех же учащихся в самых разных учебных ситуациях. Существование таких причинных схем, налагая определенный отпечаток на поведение, в свою очередь зависит от целого ряда факторов и условий.

2. Факторы, влияющие на причинные схемы учащихся. Было показано, например, что характер причинных схем учащихся связан с особенностями их мотивации учения. Так, учащиеся с высокой мотивацией достижения обычно приписывали свои успехи в учении внутренним факторам (способностям и усилиям), а неудачи — отсутствию необходимых усилий. Учащиеся с низкой мотивацией достижения не имеют, как правило, определенной причинной схемы для объяснения успеха в учении, а при объяснении неудачи они обычно склонны обвинять себя в отсутствии способностей. Иначе говоря, чем выше мотивация достижения учащихся, тем более они воспринимают и объясняют результаты своего поведения действием внутренних, нестабильных и произвольно контролируемых факторов.

Оказалось также, что характер причинных схем существенно зависит от пола учащихся. Так, девочки гораздо чаще, чем мальчики, объясняют свои успехи (неудачи) в учении везением (невезением). Они также более склонны думать, что их неудачи объясняются учителем отсутствием у них способностей, тогда как мальчики, напротив, чаще думают, что учителя видят причины их неудач в отсутствии интереса и необходимого прилежания.

Как оказалось, возраст детей также влияет на характер их причинных схем. Так, например, дошкольники и младшие школьники оценивают в основном результат, тогда как усилия абсолютно не учитываются, тогда как для 10—12-летних детей решающим фактором оценки становятся затраченные усилия. В более старшем возрасте вновь начинает доминировать оценка результата, но наряду с этим и затраченные усилия учитываются при общей оценке успешности - неуспешности поведения. Возможно, что именно этой своеобразной динамикой объясняется наибольшая эффективность младших подростков в ответ на оценки учителей: ведь их причинные схемы являются диаметрально противоположными. Поэтому для учителя, работающего с разными возрастными группами учащихся, крайне необходимо учитывать специфику их причинных схем, приводить в соответствие с ними свои оценочные суждения.

Не менее интересными оказались различия в причинных схемах в зависимости от типа культуры. При сравнении "двух групп учителей — представителей западной (США) и восточной (Иран) культур— были выявлены следующие значимые

различия: иранские учителя в значительно большей степени принимали во внимание усилия учащихся. В этом отношении их причинные схемы были более «подростковыми», более приближенными к причинным схемам учащихся. Несовпадение причинных схем у представителей разных культур также может быть источником напряженности и взаимонепонимания между учителями и учащимися и даже приводить к конфликтам, единственная причина которых — несовпадение психологических оснований при оценке факторов успешности учебы.

3. Влияния причинных схем на поведение учащихся. Индивидуальные варианты причинных схем учащихся весьма разнообразны.

Одной из крайних и наиболее неадекватных форм восприятия причин поведения является так называемая *выученная беспомощность*. Такое название получила причинная схема, обладатели которой искренне убеждены, что вероятность тех или иных последствий их действий и поведения в целом не зависит от того, что они делают. Иначе говоря, эти учащиеся видят основную причину последствий своих действий во внешних и нестабильных факторах, или, попросту говоря, в везении. Это своего рода фатализм — вера в счастливый или, напротив, несчастный случай как основной фактор и успешных, и неуспешных результатов. Действие такой причинной схемы обычно сопровождается у учащихся негативными переживаниями собственного бессилия и беспомощности, а также постепенным свертыванием попыток достичь чего-либо и в конце концов полным отказом от выполнения самых простых заданий. «Выученной» такая беспомощность называется потому, что она может быть сформирована при соответствующем причинном объяснении неоднократно повторяющихся ситуаций неуспеха, объяснении, которое учащиеся могут сначала получать от учителей, родителей или сверстников, а затем в конце концов от самих себя.

Выученная беспомощность — это крайне негативная причинная схема. Она ставит незримый, но очень прочный барьер на пути академических достижений учащихся. Поэтому взрослые должны всячески избегать использования внешних и нестабильных факторов для объяснения и интерпретации успехов и неуспехов ребенка. Мы уже знаем, что обращение к внешним причинам выступает подчас как средство психологической компенсации значимого неуспеха. И подчас для того чтобы смягчить эти неприятные переживания, взрослые начинают подыскивать внешние причины неуспеха. Однако и учителя, и родители должны отчетливо понимать, что в подобных случаях им следует объяснять неуспех ребенка сложностью задачи и ни в коем случае — невезением.

Важным мотивационным показателем поведения является также *уровень притязаний*, т. е. уровень поставленной человеком цели или очередного достижения. Изменения уровня притязаний также зависят от особенностей причинных схем. В общем виде эту зависимость можно выразить так: если результат приписывается стабильным факторам (способностям и трудности задачи), то уровень притязаний растет; если же достижения приписываются нестабильным факторам (усилиям и везению), уровень притязаний снижается. Эта общая зависимость показывает, что учитель должен избирательно использовать разные причинные схемы, чтобы формировать правильный уровень притязаний учащихся, не допускать его искажений как в сторону неадекватно завышенное, так и неадекватно заниженное.

■ Дело в том, что при определенных сочетаниях уровня притязаний и причинных схем у учащихся могут формироваться так называемые *порочные круги приписываний*, которые могут пагубно влиять на становление характера учащихся, приводить к формированию у них неадекватно завышенного или, напротив, заниженного образа «Я». Приведем примеры.

Предположим, что у учащегося невысокий уровень притязаний и он получает на экзамене высокую отметку. Поскольку этот результат является для него полной неожиданностью, успех приписывается нестабильному внешнему фактору — везению. Из этого в свою очередь следует, что ожидание будущего успеха, или его уровень притязаний, не повышается. С другой стороны, неуспех на экзамене таким учеником ожидается, и если он действительно наступает, то ученик приписывает его стабильному внутреннему фактору — низким способностям. Такое приписывание еще больше снижает его уровень притязаний. В этом случае и получается, что успех не повышает уровня притязаний, а неуспех его все более и более снижает. Такая «игра в одни ворота», если она продолжается достаточно долго и не становится предметом правильной психологической коррекции со стороны учителей или родителей, заводит учащегося в порочный круг неадекватно заниженного образа «Я». Примечательно, что, по данным зарубежных психологов, такой порочный круг более типичен в школе для девочек, нежели для мальчиков.

Но надо сказать, что в школе можно наблюдать и прямо противоположные и столь же неадекватные случаи, когда учащийся с высоким уровнем притязаний, добиваясь успеха, приписывает его стабильным внутренним факторам (своим высоким способностям) и в результате еще больше повышает свой уровень притязаний. Напротив, если он сталкивается с неожиданным неуспехом, то приписывает его действию нестабильного внешнего фактора — невезению — и, следовательно, не снижает свой уровень притязаний. В этом случае, как мы видим, «игра» идет также «в одни ворота» (правда, на этот раз в

прямо противоположные), и, если взрослым не удастся разорвать такой порочный круг приписываний, у ребенка почти наверняка сформируется неадекватно завышенный образ «Я».

Ряд исследований был посвящен выяснению того обстоятельства, каким образом влияют причинные схемы на поведение учащихся с различной мотивацией достижения в условиях разного рода внешних помех. "Оказалось, что эти условия более благоприятны для учащихся с низкой мотивацией достижения, поскольку внешнее приписывание причины неуспеха (как вызванного внешними помехами) как бы защищает заниженный образ «Я» этих учащихся от негативных переживаний неуспеха и стыда за этот неуспех и тем самым оказывает стимулирующее воздействие на их поведение. И напротив, учащиеся с высокой мотивацией достижения гораздо лучше чувствовали себя при отсутствии внешних помех, т. е. в условиях, когда они могли приписывать свои достижения внутренним факторам.

Причинные схемы влияют не только на уровень академических достижений учащихся, на их представления о себе, уровень притязаний и мотивацию поведения в целом, но и на школьные отметки. Однако в данном случае важную роль начинают играть уже не причинные схемы самих учащихся, а те причинные схемы, которыми пользуются учителя для объяснения тех или иных результатов учебной деятельности учащихся.

Разнообразие оценочных ситуаций в школе, в которых оказываются учащиеся и учителя, не сводятся, конечно, к простым связям «ученик — его средняя отметка», но в значительной степени определяется причинными схемами и связанными с ними эмоциональными переживаниями. Справедливость этого положения была отчетливо доказана в одном экспериментальном исследовании, в котором учителей просили проставить отметки двадцати воображаемым ученикам после их экзаменационных ответов: блестящий ответ, хороший ответ, удовлетворительный ответ, неудовлетворительный ответ, откровенно плохой ответ. Учителям была дана также дополнительная информация об учащихся относительно: а) их способностей (высокие или низкие) и б) затраченных ими усилий (высокие или низкие). Каждый учитель оценил все двадцать возможных сочетаний переменных (5 уровней успешности X 2 уровня способностей X 2 уровня усилий) и по каждому из них выставил экзаменационную отметку (от +5 до —5 баллов). С одной стороны, результаты этого эксперимента выявили, конечно, общую зависимость: чем выше успешность ответа, тем выше оценка. Однако, с другой стороны, была выявлена и связь причинных схем и отметок: при прочих равных условиях (одинаковой успешности ответа) наиболее высокие

отметки получили учащиеся с низкими способностями и высоким уровнем затраченных усилий, тогда как наиболее низкие отметки — учащиеся с высокими способностями и низким уровнем затраченных усилий.

Эта сложная картина наводит на мысль о том, что школьная отметка является слишком обобщенной оценкой, чтобы точно измерять поведение учащихся и стимулировать их учебную деятельность. По-видимому, более правильно использовать более дифференцированную систему оценок (а может быть, и школьных отметок), в которой были бы оценки за старания (усилия, прилежание и т. п.) и оценки за качество результата (продукта, ответа и т. п.)

4. Программы изменения причинных схем учащихся. Поскольку, как мы видим, причинные схемы существенно влияют на поведение учащихся, то вполне логично предположить, что изменения этих причинных схем как в ходе экспериментов, так и непосредственно в самом школьном контексте могут служить причиной для изменения поведения учащихся. Исходя из этого общего предположения в зарубежной педагогической психологии было реализовано несколько программ изменения, или модификации, поведения школьников.

Все программы тренинга причинных схем учащихся основаны на следующей исходной цепочке рассуждений. Восприятие человеком причин того или иного события (например, собственного успеха или -неуспеха) является важной и существенной детерминантой его последующих действий. Если это положение справедливо (а в психологии, как мы видим, накоплен значительный массив экспериментальных данных, однозначно подтверждающих его справедливость), то вполне логично предположить, что любые изменения этого восприятия причин, или, другими словами, любые изменения причинных схем человека, обязательно приведут к изменению, перестройке его поведения, его действий.

В одной из программ, о которой мы более подробно расскажем ниже, изменение причинных схем (тренинг приписывания успеха внутренним факторам, или так называемый *тренинг личностной причинности*) было всего лишь незначительной частью экспериментальных процедур, поэтому по отношению к этой программе крайне трудно вычленить специфический эффект влияния изменения причинных схем на поведение. Это тем более трудно, что связь причинных схем и поведения не является, как мы видим, простой и однозначной: она определяется множеством промежуточных факторов. Так, например, основная закономерность связывает высокую мотивацию учащихся с приписыванием причин успеха и неуспеха внутренним факторам. Однако, как показывают некоторые психологические исследования, эта связь может быть прямо противоположной (т. е. высокая мотивированность при внешних причинах успеха и неуспеха), если экспериментаторы и учителя

имеют дело с таким контингентом учащихся, для которых в самом их окружении существуют реальные барьеры и препятствия, стоящие на пути к высоким достижениям. Причем эти препятствия могут быть самой раз-

ной природы (от полоролевых стереотипов — неодобрение очень высоких академических достижений — у девочек до расовых предубеждений для чернокожих учащихся). В этих случаях наибольшее влияние на мотивацию учения имеет формирование у учащихся таких причинных схем, при которых учащиеся объясняют свои достижения и неудачи уже не внутренними (личностными), а внешними (средовыми) причинами.

Еще одно направление исследований было связано с тщательной операциональной разработкой и проверкой положения об универсальном положительном влиянии на мотивацию поведения следующей причинной схемы: неуспех всегда должен объясняться не столько низкими способностями, сколько недостаточными усилиями, или, другими словами, при объяснении неуспеха и учащиеся, и учителя должны апеллировать не к внутренним стабильным, а к внутренним нестабильным факторам.

В одном из таких исследований пятиклассники с низкой успеваемостью, которые, как правило, были склонны приписывать неудачи в учебе своим низким способностям, а не недостатку затраченных усилий, стали основной экспериментальной группой. Чтобы изменить эту причинную схему учащихся, которая стала для них уже достаточно устойчивой, все работающие с ними учителя были ознакомлены психологами с природой и действием причинных схем. В результате нескольких семинарских занятий с учителями было решено кардинальным образом изменить характер той обратной связи, которую эти учащиеся обычно получали от учителей при ответах и разборах домашних заданий. Было решено, что любые неудачи этих учащихся будут оцениваться и комментироваться учителями только так: «Ты сможешь ответить (сделать) лучше, если ты ... приложишь больше усилий». Этот эксперимент продолжался несколько месяцев. В сравнении с неуспевающими учащимися контрольной группы учащиеся экспериментальной группы с модифицированной причинной схемой стали менее тревожны, улучшили свои показатели по тестам умственных способностей и, как и ожидалось, начали в большей степени, чем раньше, приписывать свои неудачи недостатку усилий, а не недостатку своих способностей.

Обычно педагоги и учителя считают, что во многом сходные результаты можно получить лишь за счет «позитивных подкреплений», или, проще говоря, создания успеха для неуспевающих. Однако психологические эксперименты

опровергают такое упрощенное представление и еще раз демонстрируют чрезвычайную значимость причинной интерпретации учащимися результатов своего поведения. Например, в одном из таких экспериментов принимали участие 8—13-летние школьники, для которых по независимым оценкам учителей, школьного психолога и классного руководителя были характерны низкий уровень притязаний и снижение успешности в ситуации неуспеха. Испытуемым экспериментальной группы предъявлялись задания, в 20% случаев приводящие к неуспеху. При этом учащимся говорилось, что этот неуспех вызван недостаточностью их усилий. В контрольной группе создавались условия для 100%-ного успеха без какого-либо причинного объяснения. Результаты этого исследования отчетливо продемонстрировали преимущество причинного тренинга по сравнению с подкреплением успехом, так как только испытуемые экспериментальной группы обнаружили впоследствии повышение уровня притязаний и более адекватное поведение в ситуации неуспеха.

Логика всех этих исследований неизбежно приводит к следующему ключевому вопросу: в каком направлении должны изменяться причинные схемы учащихся? В зависимости от направления поиска ответа на этот вопрос были разработаны различные программы изменения мотивации учащихся. Дело в том, что экспериментальные данные о влиянии причинных схем на мотивацию поведения не дают единственного и вполне однозначного ответа на этот, ключевой вопрос.

С одной стороны, они показывают, что мотивация поведения снижается, если учащиеся приписывают свой неуспех внешним факторам, таким, как невезение или неконтролируемые ими помехи. С другой стороны, мотивация поведения снижается и при объяснении неуспеха действием такого внутреннего фактора, как отсутствие способностей. Вместе с тем в экспериментах достаточно однозначно установлено, что наиболее щадящее действие на мотивацию оказывает такая причинная схема, при которой неуспех приписывается недостаточности собственных усилий. Вот почему, несмотря на определенные различия (о которых мы поговорим ниже), фактически все программы тренинга причинных схем ориентированы, во-первых, на перестройку объяснения учащимися причин неуспеха, во-вторых, на такое изменение объяснений ими причин неуспеха, при котором любые внешние факторы и внутренний фактор «низкие способности» заменяются на внутренний фактор «не-достаточность усилий». Именно эта причинная схема «неуспех — недостаточность усилий» является, по мнению психологов, наилучшей для сохранения и развития мотивации учения и ситуациях неуспеха.

Для того чтобы более наглядно представить себе соотношение оптимальных и неоптимальных для мотивации поведения причинных схем, следует рассмотреть общую классификацию возможных причин действия, предлагаемую зарубежными исследователями. Эта классификация имеет три основания (измерения):

1) расположение, или *локализация*, причин (т. е. является ли причина действия внешней или внутренней по отношению к человеку как субъекту действия);

2) *стабильность* причины (т. е. является ли причина относительно стабильной или же ее влияние изменяется, варьирует во времени);

3) *подконтрольность* причины (т. е. является ли действие причины подконтрольным человеку, произвольно регулируемым со стороны субъекта действия).

Данную классификацию причинных схем при объяснении человеком результатов своего поведения можно представить в виде следующей таблицы:

Измерения причинности	Причины			
	Способность	Трудность задачи	Усилие	везение
Расположение	Внутренняя	Внешняя	Внутренняя	Внешняя
Стабильность	Стабильная	Стабильная	Нестабильная	Нестабильная
Подконтрольность	Неконтролируемая	Неконтролируемая	Контролируемая	Неконтролируемая

Эта таблица наглядно демонстрирует, почему все программы тренинга мотивации путем изменения причинных схем отдают предпочтение «усилию» как наиболее оптимальной причине. Дело в том, что это единственная причина, которая находится под волевым контролем испытуемых, и, следовательно, она образует единственную причинную схему, не формирующую у учащихся неуверенности в себе, в своих возможностях улучшить собственные результаты.

Резюмируя, можно сказать, что все программы тренинга мотивации путем изменения причинных схем, хотя они и основаны на разного рода процедурах, преследуют тем не менее одну общую цель: так изменить субъективные представления учащихся о причинах неудач, чтобы любые причинные объяснения заменить лишь одним — недос-

таточностью собственных усилий. Только при такой модификации причинных схем можно рассчитывать на сохранение относительно высокого уровня притязаний (или субъективной вероятности успеха в будущем) в сочетании с чувством контроля над собственным поведением и его результатами.

Этот общий вывод можно проиллюстрировать следующими четырьмя схемами, показывающими все промежуточные психологические звенья между ситуацией неуспеха и последующим поведением:

Таким образом, мы видим, что наиболее оптимальной с точки зрения повышения мотивации поведения является последняя причинная схема (Г), где неуспех объясняется отсутствием необходимых усилий.

Вместе с тем все это показывает, что сами причинные схемы не являются сугубо рациональными, рассудочными конструктами, действующими исключительно по законам чистой логики. Действие причинных схем всегда сопровождается разного рода эмоциональными переживаниями и чувствами. Более того, сами эти чувства выступают в качестве весьма существенных промежуточных факторов, влияющих на мотивацию поведения. Эти связи причинных схем с определенными эмоциональными переживаниями были выявлены экспериментально.

В одном из таких исследований учащиеся должны были указать на специальных шкалах интенсивность различных переживаний героев вымышленных рассказов, в которых варьировались причинные схемы объяснения успеха и неуспеха. Приведем пример такого рассказа:

«Френсису предстояло сдать экзамен. Для него было очень важно получить высокую оценку на этом экзамене. Френсис получил отличную оценку на экзамене. Френсис решил, что он получил эту высокую оценку, потому что он много занимался перед экзаменом (потому что у него есть способности по этому предмету, потому что ему повезло с экзаменационными вопросами, потому что экзаменационные вопросы были легкими)».

Результаты исследования показали, что изменение причинных схем ведет к изменению доминирующих переживаний (см. схемы А—Г). В самом общем виде можно сказать, что, когда мы используем ту или иную причинную схему, она как бы говорит нам, что нам следует чувствовать и переживать, и в свою очередь эти переживания говорят нам, что нам делать дальше.

Исследования роли эмоциональных переживаний, порождаемых использованием различных причинных схем, открывают новые перспективы в области изучения и целенаправленного формирования факторов мотивации поведения. Очевидно, что данная перспектива имеет и отчетливый прикладной аспект, поскольку в программах тренинга мотивации можно теперь более тщательно проследивать и отрабатывать всю цепочку промежуточных переменных, всю совокупность факторов (и рациональных, и эмоциональных), оказывающих воздействие на мотивацию учащихся.

5. Причинные схемы в совместной учебной деятельности. Для мотивации развития и формирования учебной деятельности и, следовательно, для общей успешности этой деятельности крайне важно не только то, какими причинными схемами пользуются сами учащиеся, но и то, как воспринимают причины их поведения другие участники учебно-воспитательного процесса — сверстники, учителя, родители. Учебная деятельность {впрочем, как и всякая другая} — деятельность совместная. Она всегда осуществляется в условиях явного или неявного взаимодействия с другими людьми. И поэтому и ее успешность, и ее мотивированность не могут не зависеть от этих социально-психологических условий.

Представим себе, например, такую учебную ситуацию. Ученик пропустил урок, где учитель объяснял новый материал, который лишь частично есть в учебнике. В этой ситуации, для того чтобы хорошо подготовиться к следующему уроку, ученику нужна тетрадь с записями объяснений учителя. Даже не проводя специального исследования, хотя есть и соответствующие экспериментальные данные ясно, что реакции одноклассников на просьбу ученика "будут совершенно различными в зависимости от того, каковы для них причинные объяснения его пропуска занятий. Одно дело, когда этот пропуск объясняется, например, так: «Он ходил с друзьями на пляж», и совсем другое дело, если одноклассники думают: «Он был болен». Если в первом случае весьма вероятен отказ в помощи, то во втором, напротив, более вероятно, что просьба ученика будет удовлетворена.

Здесь, как мы видим, причинные схемы оказывают решающее воздействие уже не на индивидуальную деятельность человека, а на его совместную деятельность с другими людьми. И вновь решающее значение имеет такое измерение причинности, как подконтрольность. В тех случаях, когда просьба о помощи воспринимается как обусловленная контролируемыми причинами («Он был на пляже, хотя мог бы быть в школе»), наиболее вероятная реакция со стороны

социального окружения — гнев, осуждение, отказ в помощи, т. е. своего рода наказание. В тех же случаях, когда просьба воспринимается как следствие неконтролируемых причин («Он не мог быть в школе, так как был болен»), окружающие испытывают, как правило, чувства симпатии и стремятся оказать помощь.

Эти особенности влияния причинных схем на социально-психологические условия протекания учебной деятельности и, следовательно, на ее результирующую мотивацию становятся особенно значимыми, когда речь заходит о взаимодействии между учителем и учащимися. Все сказанное делает весьма очевидной ту исключительную значимость для характера этого взаимодействия, для мотивации и поведения, как учителя, так и учащихся тех причинных схем, которые использует в своей работе сам учитель.

Если и ученик, и учитель склонны использовать причинную схему «отсутствие способностей» (см. выше схему А), то учащийся будет испытывать чувство некомпетентности и параллельно у учителя будет возникать чувство симпатии и желание оказать помощь ученику. Такая взаимосвязь переживаний представляется на первый взгляд весьма оптимальной. Однако мы должны учитывать, что при достаточно длительном функционировании данной причинной схемы она неизбежно приведет к снижению уровня притязаний учащегося и, следовательно, к снижению общей мотивации учебной деятельности. Тем самым симпатия и помощь со стороны учителя могут оказать весьма пагубное воздействие на учебную деятельность школьника в целом. Рассмотрим теперь случай, когда учитель и ученик используют причинную схему «отсутствие усилий» (см. выше схему Г). В данном случае учащийся будет переживать чувства вины и стыда, а его социальное окружение (в том числе и учитель) будет склонно к переживаниям гнева и, как следствие, к осуждению ученика, к отказу ему в помощи. И вновь мы сталкиваемся здесь с парадоксальной зависимостью. На первый взгляд для ученика социально-психологические последствия причинной схемы «отсутствие усилий» крайне неблагоприятны. На самом деле, гнев и отвержение окружающих (в отличие от чувства сожаления и симпатии в первом случае) как бы говорят ученику, что причина его неуспеха не в том, что он неспособен, а в том, что он просто недостаточно постарался. Такое самовосприятие повышает уровень притязаний, оказывает общее мобилизирующее воздействие, усиливает чувство ответственности и в конце концов усиливает мотивацию и улучшает показатели учебной деятельности.

Конечно, нельзя рассматривать оба эти случая в качестве иллюстраций неких ^универсальных закономерностей. Мотивационные эффекты "причинных схем, как мы старались показать, зависят от множества привходящих факторов,

условий и обстоятельств. Значение этих примеров мы видим в другом. Они лишний раз свидетельствуют о явной недостаточности обыденного здравого смысла, когда речь заходит об очень сложных, по сути своей всегда диалектически парадоксальных процессах психического развития, где казалось бы «явное благо» оборачивается своей полной противоположностью и, наоборот, «очевидное зло» оказывает вдруг благоприятный эффект. Тем самым исследования роли причинных схем в мотивации поведения показывают, что педагогический здравый смысл каждый раз нуждается в проверке результатами психологических экспериментов, научными фактами.

Тренинг личностной причинности. Основные понятия концепции личностной причинности. Данное направление мотивационного тренинга в современной зарубежной педагогической психологии основывается на следующем исходном положении: первичная особенность мотивации человека — стремление к эффективному взаимодействию с окружающей действительностью, стремление изменять ее в желаемом направлении. Иначе говоря, первичное стремление человека — быть эффективной причиной происходящего. Развитие мотивации рассматривается при этом как развитие ощущения личностной причинности или ощущения того, что сам человек является причиной и источником своего поведения и всех его последствий.

Концепция личностной причинности была разработана группой американских психологов во главе с Ричардом Де Чармсом. Он предложил следующее определение личностной причинности как «инициации индивидом поведения с намерением вызвать, изменение в своем окружении». Когда человек начинает целенаправленное поведение, он воспринимает и ощущает самого себя в качестве субъекта своего намерения и своего поведения. Он является причиной, источником поведения. Для краткости такие ощущения, а впоследствии и самого человека, который их испытывает, Р. Де Чармс и его коллеги обозначили термином «источник».

С другой стороны, когда что-либо внешнее по отношению к человеку вынуждает его к совершению тех или иных действий, человек начинает ощущать себя инструментом внешней силы, которая в данном случае выступает как причина поведения. И поскольку человек побуждается к своему поведению извне, оказывается не столько субъектом действия, сколько объектом манипулирования, он обозначается (в отличие от «источника») термином «пешка». Надо сказать, что значение этого термина фактически совпадает с одним из значений слова «пешка» в русском языке (ср.: «Да он просто пешка в этой игре!»). Отличие заключается лишь в том, что для американских психологов на первый план выступает не

внешняя оценка одного человека другими людьми, а внутренняя самооценка человека (ср.; «Я чувствовал себя пешкой в этой игре!»).

Надо сказать, что термины «источник» и «пешка» были введены психологами вовсе не для того, чтобы распределить всех людей на две противоположные группы. Любой человек в любой ситуации объективно является отчасти «источником», отчасти «пешкой». Однако, с точки зрения американских исследователей, в своей субъективной самооценке, в собственных ощущениях человек всегда ощущает себя либо преимущественно «источником», либо преимущественно «пешкой». Именно это внутреннее самовосприятие является решающим фактором, определяющим и мотивацию поведения, и само поведение человека. Одно дело, когда он (будучи «источником») ощущает поведение как «мое поведение», и совсем другое дело, когда он (будучи «пешкой») ощущает это поведение как «не мое поведение». Думаю, что не будет очень большим преувеличением такая иллюстрация этого различия: большинство школьников чувствуют себя «пешками» по дороге в школу и «источниками» по дороге из школы домой. Этот пример показывает также, что данные чувства не являются, конечно, привилегией взрослых и что они с не меньшей ясностью проявляются во всех детских возрастах. Мотивация учения школьников в такой же степени зависит от этих своеобразных переживаний, как и мотивация профессиональной трудовой деятельности взрослых.

2. Цели и методы тренинга личностной причинности.

Идеи и представления Р. Де Чармса и его коллег о мотивации поведения и личностной причинности послужили основой для проведения исследований, а затем и для создания мотивационного тренинга особого вида. Его авторы начали с предположения, что в том случае, если к человеку относятся как к «источнику», он постепенно сам начинает смотреть на себя как на причину своих действий, становится в большей степени «источником», чем был им до начала тренинга; такое изменение самовосприятия неизбежно отражается на мотивации и на самом поведении, которое становится более конструктивным, компетентным, стабильным и т. д. и т. п. Такова была общая исходная идея тренинга личностной причинности.

Следует, однако, отметить, что в соответствии со своими исходными представлениями о процессе обучения и мотивации Р. Де Чармс и его коллеги понимали, что такой тренинг мотивации нельзя осуществлять обычными прямыми методами обучения; нельзя учить учащихся, что они должны делать, чтобы стать «источниками», поскольку при таком прямом,

директивном обучении сам руководитель тренинга в действительности начинает обращаться с его участниками как с «пешками» и тем самым формирует их именно в этом качестве. Для того чтобы снять это противоречие между целью и методами тренинга, было предложено проводить тренинг личностной причинности как тренинг *недирективный*. Это означает в первую очередь, что вместо стремления непосредственно изменить поведение учащихся принимавшие участие в тренинге учителя должны были стремиться изменить свое отношение к учащимся: они должны были научиться относиться к ним как к «источникам».

Итак, своеобразная «альфа» тренинга личностной причинности заключалась в том, чтобы отучиться манипулировать другими людьми как «пешками». Означает ли это, что учителя должны были предоставить учащимся самим себе, разрешить им делать все, что они вздумают? Конечно, нет. Для того чтобы школьники смогли почувствовать себя действительно «источниками», они должны научиться принимать на себя ответственность за свое поведение. Ограничения, накладываемые учителем на свободу учащихся, должны зависеть исключительно от их способности принимать на себя ответственность за собственное поведение. Поэтому тренинг личностной причинности включал в себя целый комплекс направлений работы учителя с учащимися.

Если говорить коротко, то, для того чтобы помочь учащимся быть «источниками», учитель должен был помочь им:

- а) поставить перед собой реалистические (т. е. не слишком трудные и не слишком легкие) цели, правильно соизмерить цели со своими возможностями;
- б) выяснить свои сильные и слабые стороны, заняться самоанализом;
- в) определить конкретные действия, которые можно сделать в настоящее время, чтобы со временем добиться поставленных перед собой целей, т. е. наметить для себя ближайшую перспективу поведения;
- г) научиться понимать, действительно ли поведение приближает его к цели, обладают ли его действия желаемыми последствиями.

Как мы видим, все эти линии тренинга личностной причинности направлены на развитие способностей к целеобразованию, планированию своего поведения и самоанализу.

3. Изучение эффективности тренинга личностной причинности. Для того чтобы определять эффективность тренинга, был разработан специальный диагностический метод для измерения выраженности личностной причинности. Данный метод, так же как и метод диагностики мотивации достижения, был основан на анализе содержания проективных рассказов испытуемых. Эти рассказы тщательно анализировались, а затем кодировались в соответствии с наличием в них следующих шести категорий: 1) внутреннее целеполагание, т. е. самостоятельная постановка героем перед самим собой определенных целей («Мальчик решил, что непременно научится хорошо играть на скрипке...»); 2) внутренняя детерминация деятельности как инструментальной по отношению к достижению поставленной цели («С этого дня он начал каждый день по два часа заниматься музыкой...»); 3) реалистичность восприятия героем обстоятельств и условий, в которых осуществляется поведение («Мальчик знал, что родители не хотели бы видеть его музыкантом...»); 4) личная ответственность («Он понимал, что только он сам должен планировать свои занятия музыкой...»); 5) уверенность в себе («Он был абсолютно уверен в своих силах и в том, что он добьется поставленной цели...»); 6) внутренний контроль над поведением («Даже когда дома никого не было, он старательно занимался ни минутой меньше обычного...»). Поскольку каждый испытуемый писал по шесть тематических рассказов, а за каждую из шести категорий проставлялся I балл, итоговый показатель личностной причинности у каждого испытуемого мог варьировать от 0 до 36 баллов. Тренинг личностной причинности был организован по схеме лонгированного исследования: испытуемыми были одни и те же учащиеся, которые учились сначала в V, затем в VI и VII классах. В качестве испытуемых были выбраны чернокожие учащиеся из малообеспеченных семей и с заниженным (по сравнению с возрастной нормой) уровнем интеллектуального развития. Вся исходная выборка учащихся была распределена на две большие группы— экспериментальную и контрольную. Тренинг личностной причинности осуществлялся только в экспериментальной группе. Этот тренинг включал в себя два типа экспериментальных процедур. Во-первых, все учителя, работавшие с учащимися экспериментальной группы, прежде чем начать свою работу с детьми в шестых классах, прошли специальную недельную психологическую подготовку, которая включала специальные интенсивные занятия под руководством квалифицированных психологов по следующим темам:

а) самоанализ, изучение и оценка личностных мотивов и побуждений;

б) знакомство с особенностями мышления, гелеобразования и поведения людей — различными доминирующими мотивами, такими, как мотивы аффилиации (т. е. общения, стремления к установлению социальных отношений с другими людьми, принадлежности к какой-либо социальной группе), достижения, власти и т. д.;

в) демонстрация чрезвычайной значимости тщательного планирования и реалистичного целеобразования для достижения цели любого из стремлений;

г) содействие проявлениям поведения, характерного для «источников», а не «пешек».

Во-вторых, все учителя экспериментальной группы уже во время занятий в школе регулярно встречались с психологами-кураторами для подготовки специальных тренинговых занятий с учащимися (см. выше). Все эти занятия были дополнительными к обычной учебной программе и занимали в каждом классе не более получаса в день. Подробное описание самих этих занятий заняло бы слишком много места; поэтому мы ограничимся лишь несколькими примерами, показывающими общий смысл и направление экспериментальной работы с детьми. Каждое из этих упражнений длилось на протяжении 8—10 недель. Одно из этих упражнений состояло в том, что дети должны были в специальной тетради составлять собственные высказывания от первого лица о самих себе и своих отношениях с другими людьми. Это упражнение выступало как средство , самоанализа. В другом упражнении учащиеся практиковались в составлении тематических рассказов на основе категорий мотивации достижения (например, они составляли рассказ, главный герой которого старался сделать какое-нибудь дело лучше, чем он делал это раньше). Каждая из четырех линий тренинга личностной причинности была обеспечена несколькими упражнениями для учащихся. Все они в конечном счете были направлены на то, чтобы формировать у учащихся реалистичное целеобразование, перспективное планирование своих действий, личностную ответственность за их результаты, чувство личностной причинности или чувство «источника» собственного поведения, уверенность в себе и негативное отношение к манипулированию собой извне.

4. Результаты тренинга личностной причинности. Результаты данного тренинга, или, как принято говорить у нас, формирующего эксперимента, Р. Де Чармс суммирует по четырем рубрикам.

Л. Влияние тренинга личностной причинности на учителей, участвовавших в исследовании. Всего в исследовании принимали участие 32 учителя, половина из них (16 человек) работали в экспериментальных классах, т. е. проходили недельный подготовительный курс, а затем в течение учебного года проводили с учащимися дополнительные занятия. Другая половина выборки учителей не проходили тренинга, а вели обычные стандартные занятия со школьниками контрольных классов.

Как оказалось впоследствии (спустя год после окончания исследования), учителя, принимавшие участие в экспериментальной части исследования, добились более значимых успехов в своей профессиональной деятельности, чем учителя контрольных классов. Если из общего числа учителей-экспериментаторов уже через год 35% добились продвижения по служебной лестнице (стали преподавать по приглашению в других учебных заведениях, получили назначение на должности кураторов начинающих учителей, на должности заместителей директоров и директоров школ), то из числа учителей контрольных классов такие продвижения были зафиксированы только в 5% случаев.

Б. Влияние тренинга на особенности поведения учителей в классе. Для того чтобы выяснить различия в поведении учителей, был разработан специальный вопросник для учащихся. Цель его использования заключалась в том, чтобы выявить различия в поведении учителей по основным категориям, различающим поведение «источника» и «пешки», 24 суждения этого вопросника были направлены на то, чтобы выяснить, как учащиеся воспринимали поведение того или иного учителя в классе. Ответы по каждому суждению учащиеся выставляли по пятибалльной шкале: «всегда» — «часто» — «только в половине случаев» — «редко» — «никогда». В качестве примера одного из суждений вопросника можно привести следующее: «В этом классе я могу сам решать, как использовать время для самостоятельной работы».

Как и предполагалось, учителя экспериментальных классов (в сравнении с учителями контрольных классов) воспринимались учащимися как создающие более благоприятный психологический климат для формирования личностной причинности и чувства «источника» у учащихся? Более того, как показали последующие обследования, эти различия в поведении учителей двух групп сохранялись на протяжении двух лет после начала исследования. Таким образом, было показано, что учащиеся на самом деле совершенно по-разному воспринимают учителей экспериментальной и контрольной групп на уроках и что учителя-экспериментаторы в гораздо большей степени относятся к учащимся как к «источникам».

В. Влияние тренинга на учащихся. Использование диагностического метода для определения степени выраженности личностной причинности (см. выше) после завершения V, VI и VII классов показало, что тренинг оказывает значимое воздействие на чувство «источника» у учащихся экспериментальных классов: в них у учащихся значимо возрастал суммарный показатель личностной причинности (в среднем с 4 до 16 баллов за два года); в то же время в контрольных классах не было зафиксировано значимых изменений этого показателя. И герои в рассказах учащихся, и сами учащиеся в своем реальном поведении становились в результате тренинга более реалистичными, более ответственными, более

уверенными в себе, они чаще стремились к достижению собственных целей и намерений, чем к выполнению поставленных перед ними требований и задач.

Г. Влияние тренинга на учебную деятельность учащихся. В этой сфере результаты тренинга также оказались в основном позитивными. В школах, где проводилось исследование, в качестве основной меры академических достижений традиционно использовался так называемый «Айовский тест основных навыков». В конце каждого учебного года все учащиеся школ проходили тестирование, и успешность учебной работы в течение года (как учителей, так и учащихся) оценивалась по его результатам. С помощью этого теста можно было оценить продвижение учащихся по различным группам навыков — языковым, навыкам счета и чтения. Результаты обследования показали, что учащиеся экспериментальных классов получили в целом гораздо лучшие результаты, чем их сверстники из контрольных классов, причем наибольший эффект тренинга наблюдался в области языковых навыков и наименьший — в области навыков чтения. Результаты обследования показали также, что эффект тренинга был более высок у мальчиков экспериментальных классов, навыки девочек из этих же классов улучшились в меньшей мере.

Интересные данные были получены при сравнении количества пропусков занятий и количества опозданий на занятия в экспериментальных классах и контрольных классах, где по двум этим показателям была выявлена прямо противоположная картина: если в экспериментальных классах количество пропусков занятий и количество опозданий на занятия неуклонно снижались в ходе исследования, то в контрольных классах, напротив, оба эти показателя столь же неуклонно возрастали.

Таким образом, результаты исследования в целом вполне однозначно показали, что тренинг личностной причинности оказывает благоприятный множественный эффект на процесс обучения, затрагивающий как деятельность учителей, так и деятельность учащихся. Однако, для того чтобы понять, что же именно в процедурах тренинга оказывает этот эффект, надо было продолжить исследования. Продолжить их надо было и для того, чтобы отвести возможное объяснение позитивных результатов тренинга так называемым «Хоторнским эффектом», возникающим в тех случаях, когда испытуемые из экспериментальной группы добиваются лучших результатов, чем испытуемые из контрольной группы только потому, что начинают осознавать и ощущать свою избранность и, следовательно, всячески стремиться подтвердить эту избранность результатами своей деятельности. В этих последующих исследованиях Р. Де Чармса и его коллег были получены три группы результатов:

1) в контрольных классах, где не было никакого тренинга, диагностические обследования показали, что те учащиеся, которые воспринимали своих учителей как «источников» и как относящихся к самим учащимся как к «источникам», отличались более высокими показателями успешности в учебной деятельности по таким параметрам, как академическая успеваемость, уровень развития основных навыков, показатели посещаемости;

2) в экспериментальных классах значительно изменялось восприятие учащимися не только своих учителей, но и общего психологического климата в классах в направлении, благоприятном для развития личностной причинности и переживаний «источника»;

3) эти изменения в восприятии учащимися своего окружения и самих себя в результате тренинга непосредственно связаны с улучшением академических достижений учащихся в учебной деятельности.

Все эти результаты еще раз подтвердили исходные предположения психологов: личностная причинность есть мотивационная переменная, она поддается целенаправленному формированию с помощью специальных процедур, и усиление личностной причинности учащихся оказывает благоприятное влияние на их успехи в учебе.

5. Личностная причинность и особенности межличностного общения учащихся. Как мы видим, результаты тренинга личностной причинности представляются весьма перспективными в прикладном отношении. И тем не менее они поставили перед исследователями целый ряд непростых вопросов этического порядка. Действительно, не ведет ли тренинг личностной причинности, чувства «источника» у учащихся к тому, что они начинают рассматривать других людей в качестве «пешек»? Не создают ли психологи новые проблемы, разрешая проблемы старые? Не ведет ли формирование мотивации к нравственным, межличностным проблемам?

Над всеми этими вопросами Р. Де Чармс начал размышлять довольно давно. Еще в 1968 году, когда только началась исследовательская и практическая работа в области тренинга личностной -причинности, в США был убит выдающийся негритянский политический и общественный деятель Мартин Лютер Кинг. Вслед за этим убийством во многих городах США начались массовые стихийные негритянские выступления и столкновения с полицией. В те дни Р. Де Чармс был за пределами США. В одной из бесед его спросили: «Теперь, после того как Вы натренировали всех этих негритянских подростков в гетто быть «источниками», как Вы думаете, что они будут делать?»

Однако, когда Р. Де Чармс вернулся в США, он с удовлетворением узнал, что только в одной из негритянских школ, где работали его сотрудники-психологи, был небольшой инцидент: в машине одного из белых учителей были выбиты стекла.

Но ни эта учительница, ни учащиеся ее класса не входили в экспериментальную группу, не участвовали в тренинге личностной причинности. И наоборот, учащиеся из параллельного экспериментального класса после этого школьного инцидента пришли к своему учителю, чтобы посоветоваться с ним, потому что они знали, кто выбил стекла в машине, но не хотели бы, чтобы их считали виновными. Надо ли говорить, что учитель, который рассказал этот случай Р. Де Чармсу, был весьма горд, что его учащиеся-подростки вели себя в довольно-таки непростой ситуации так ответственно и зрело.

Сам по себе данный факт был, конечно, вполне обнадеживающим. Вместе с тем для исследователя это всего лишь частный случай, который не может быть убедительным доказательством межличностных эффектов тренинга личностной причинности. Все это и послужило толчком к специальному исследованию.

Исследовательская гипотеза, возникшая на основе анализа подобных вопросов, была сформулирована следующим образом: учащиеся, прошедшие тренинг личностной причинности, должны отличаться от испытуемых контрольной выборки не только своей мотивацией и успехами в учебе, но и характером межличностных отношений с другими людьми. И здесь возможны две подгипотезы: либо в результате тренинга у участников эксперимента формируется отношение к другим как к «пешкам», либо, напротив, другие люди начинают восприниматься ими как равные, т. е. тоже как «источники».

Для того чтобы ответить на поставленные в гипотезе вопросы, пришлось более тщательно разработать межличностные аспекты личностной причинности, которая, как мы помним, определяется как «инициация индивидом поведения с намерением вызвать изменение в его окружении». В контексте межличностного взаимодействия таким окружением человека являются другие люди, и, следовательно, личностную причинность можно определить и как стремление эффективно воздействовать на других людей, т. е. как стремление к власти.

Психология власти — одна из сравнительно молодых областей психологического знания. Однако Р. Де Чармсу и его коллегам удалось, опираясь на основные работы в этой области и на исходное определение потребности во власти как «стремления оказывать сильное влияние на других», использовать в своих исследовательских целях важное теоретическое различие двух аспектов власти:

«персонализированной власти» — Стремления господствовать, доминировать, одерживать верх над другими и

«социализированной власти» — стремления использовать свое господство, свое превосходство во благо другим.

С опорой на эти теоретические положения был разработан специальный диагностический подход для выявления в проективных рассказах испытуемых этих двух различных компонентов стремления к власти. С помощью этого метода были проанализированы протоколы с проективными рассказами учащихся экспериментальных и контрольных классов, принимавших участие в исследовании эффектов тренинга личностной причинности.

Результаты контент-анализа рассказов учащихся были следующими: в экспериментальных классах наблюдалось увеличение показателей «социализированной власти» и уменьшение показателей «персонализированной власти»; в контрольных классах картина была иной: показатели «социализированной власти» оставались без изменений, тогда как показатели «персонализированной власти» росли.

Тем самым результаты данного исследования показали, что одним из эффектов тренинга личностной причинности является общее окультуривание присущего каждому человеку стремления к власти. При этом эгоцентрическое стремление к «персонализированной власти», к личному господству над другими и, следовательно, к манипуляции другими как «пешками» в собственных целях и интересах уступает место центрированному на других стремлению к «социализированной власти», характеризующемуся заботой о групповых целях и интересах и использованием власти для оказания помощи другим людям.

Итак, как показывают результаты психологических исследований, формирование личностной причинности, во-первых, возможно и, во-вторых, не имеет отрицательных побочных эффектов в сфере межличностных взаимоотношений. 6. Особенности педагогического общения и личностная причинность. Важно, однако, понимать, что личностная причинность, как, впрочем, и любой другой компонент мотивации, не является полностью искусственным образованием, т. е. она не только формируется, но и естественным образом складывается вне особых экспериментальных условий тренинга. Самые различные обстоятельства жизни оказывают свое влияние на это стихийное (т. е. нецеленаправленное) развитие личностной причинности. Влияние семьи, родителей на становление личностной причинности детей, их чувства «источника» (или, наоборот, «пешки») трудно переоценить. В конце концов школа, учитель получают детей с уже сформированной мотивацией.

Как показывают специальные психологические исследования семейных условий развития личностной причинности, ключевую роль в этом процессе играют особенности взаимодействия в диаде «родитель — ребенок». В одном из таких исследований наряду с диагностическим методом для выявления уровня развития личностной причинности была использована известная психологическая методика для изучения взаимодействий родителей и детей—так называемая «игра по возведению башни». Суть этой методики заключается в том, что в эксперименте в качестве испытуемых участвуют ребенок и родитель, ребенку повязкой закрывают глаза и предлагают за 5 мин из большого набора блоков разной формы построить башню, устанавливая один блок на другой и действуя только левой (для левшей — правой) рукой. Задача состоит в том, чтобы выстроить башню из как можно большего количества блоков. В инструкции для родителя указывается, что он должен помогать своему ребенку, однако не может прикасаться ни к нему, ни к блокам. В одном из таких исследований приняли участие 80 пар испытуемых, ими были семиклассники и их матери. Исследователи разработали специальную систему анализа высказываний матери во время эксперимента, что позволило подсчитать общее число директивных указаний, обращенных к ребенку. Таким директивным указанием считалось всякое высказывание матери, которое полностью контролировало движения ребенка (например: «Веди руку вправо»; «Стой!»; «Возьми ближний блок» и т. п.).

Результаты этого исследования, полученные при сопоставлении характерной для ребенка степени выраженности личностной причинности и специфики взаимодействия с матерью, отчетливо продемонстрировали следующую зависимость: для формирования личностной причинности существует некий оптимум директивности. Наивысшие показатели чувства «источника» были обнаружены у тех детей, матери которых в своем общении-руководстве как бы придерживались правила «золотой середины»: они не контролировали полностью своих детей и в то же время не игнорировали их. Иначе говоря, дети с наивысшими показателями развитости личностной причинности получали от своих матерей умеренную помощь в сочетании с умеренным количеством директивных указаний. В тех же случаях, когда матери стремились (даже без какой-либо просьбы ребенка) оказывать ему избыточную помощь, регламентировать каждое действие, каждое движение своего ребенка, превращая его тем самым в своеобразное орудие для собственного выполнения экспериментального задания, показатели личностной причинности у детей были весьма низкими. С другой стороны, отсутствие всякой помощи, всяких указаний со стороны матери, предоставление ребенку полной свободы в такой сложной ситуации, игнорирование трудностей ребенка также стимулировали чувство «пешки», переживания беспомощности у детей.

Итак, результаты психологических исследований показывают, что для развития личностной причинности детям необходимо такое взаимодействие со взрослыми, в котором устанавливается баланс между свободой и руководством, между самостоятельностью и помощью. Результаты и выводы данного исследования довольно легко спроецировать на взаимоотношения детей и взрослых вообще и в частности учащихся и учителей в школе.

Для того чтобы выяснить, существует ли связь между степенью директивного во взаимодействии учитель — учащиеся и степенью выраженности личностной причинности у учащихся, было проведено специальное исследование. Используемые в нем методики позволяли подсчитать количество директивных педагогических воздействий, использованных учителем на уроке, и выраженность личностной причинности у учащихся. Гипотеза исследования состояла в том, что в классах, где безраздельно доминирует авторитарный учитель, т. е. где отношение между воздействием учителя на учащихся и воздействием учащихся на учителя очень велико, личностная причинность у учащихся будет незначительной; в тех же классах, где это отношение будет приближаться к единице, ощущения личностной причинности у учащихся будут более выражены; и, наконец, в тех классах, где доминируют учащиеся, где они манипулируют, «вертят» учителем как хотят, формирование ощущений личностной причинности будет затруднено дезорганизацией самого процесса учения.

Обследование взаимодействий учителя и учащихся в пятидесяти различных классах подтвердило исследовательскую гипотезу. Здесь (так же как и во взаимодействии детей и взрослых в семье) была обнаружена криволинейная (куполообразная) зависимость между степенью воздействия учащихся на происходящее в классе и выраженностью у них личностной причинности. Вновь было показано, что чем более монологичным становится межличностное взаимодействие, т. е. чем больше доминируют в нем либо дети, либо взрослые, тем менее благоприятные условия создаются для развития личностной причинности детей, тем менее они мотивированы в своей деятельности и, следовательно, тем менее эффективна сама эта деятельность по своим результатам (будь то количество уложенных друг на друга блоков в искусственной ситуации экспериментальной игры или количество усвоенного материала в естественной ситуации реальной учебной деятельности).

7. Основные требования к организации тренинга личностной причинности. Определенность и однозначность результатов исследований в данной области не свидетельствуют, к сожалению, о том, что тренинг личностной причинности школьников — дело простое. В своей работе с учителями психологи столкнулись с целым рядом трудностей и ограничений, о которых следует сказать в заключение этого подраздела.

Прежде всего оказалось, что практически невозможно формализовать процедуры тренинга личностной причинности. Невозможно . проводить такой тренинг, пользуясь лишь письменными психологическими разработками. Для успеха тренинга каждый раз необходимо живое общение психологов-консультантов и учителей. Каждый раз учителя должны как бы «пропускать через себя», через свою работу все идеи и разработки психологов. Впрочем, это соответствует и общим положениям концепции личностной причинности: учителя только тогда смогут передать учащимся чувство личностной причинности, когда это чувство будет у них самих, т. е. когда они сами будут ощущать, что они не «пешки», используемые психологами и слепо следующие их инструкциям и методическим разработкам.

Вторая трудность при организации тренинга личностной причинности состоит в том, что даже живое общение учителей и психологов не всегда эффективно. Совместная работа психологов и учителей показала, что сравнительно легко путем чтения лекций, проведения бесед и консультаций дать учителям представление о личностной причинности, научить их различать два типа поведения на уроке, один из которых формирует у учащихся чувство «источника», а другой — чувство «пешки». Однако, когда после всех этих занятий с учителями психологи провели наблюдения за их работой в школе, они, к своему изумлению, не обнаружили никакой разницы между посещавшими и не посещавшими занятия учителями. Оказывается, что формальные знания о том, «что такое хорошо и что такое плохо», в деле формирования мотивации учащихся явно недостаточны. Такие знания обязательно должны дополняться практическими умениями использования этих знаний в каждодневной практической работе, и, следовательно, учителям необходима соответствующая этим умениям и достаточно длительная педагогическая практика под руководством и наблюдением квалифицированных психологов.

Первые два ограничения естественным образом связаны с третьим — невозможностью массового тиражирования тренинговых процедур. Пока остается лишь надеяться, что со временем по мере изучения более тонких механизмов формирования и развития личностной причинности психологам удастся разработать такие формализованные процедуры тренинга и аутотренинга, которые будут эффективно работать и без каждодневной психологической поддержки. Однако в настоящее время основная масса учительства не может, конечно, рассчитывать в этом вопросе на квалифицированную и эффективную психологическую помощь.

И наконец, еще одно весьма существенное ограничение на успешность психологического тренинга личностной причинности накладывает общий психологический климат школы. Дело в том, что все рассмотренные в данном подразделе

закономерности формирования личностной причинности действуют не только во взаимоотношениях родителей и детей, учителей и учащихся, но и во взаимоотношениях взрослых, т. е. учителей и администрации школы.

Насколько нам известно, психологи не проводили исследования, где учителя должны были бы строить вслепую башни из блоков под наблюдением директоров и завучей школ. Впрочем, даже не проводя такого исследования и ограничиваясь лишь мысленным экспериментом, нетрудно предвидеть его результаты. Для развития личностной причинности учителям (так же как и детям) необходимо сочетание свободы и руководства. В тех случаях, когда этот баланс нарушается (а, как правило, он нарушается в сторону усиления руководства и несвободы учителей), учителя начинают чувствовать себя «пешками». А «пешки», как мы видели, могут формировать только «пешек».

Надо сказать, что в этой области есть не только спекулятивные рассуждения, но и научные факты. В одном из психологических исследований, например, в качестве количественного показателя «несвободы» учителей был использован «индекс административных перемещений», или сумма случаев, когда в течение одного учебного года учителю приходилось по решению школьной администрации 1) брать новый класс, 2) брать новый предмет, 3) менять школу, 4) менять непосредственного руководителя. Как и предполагалось, учителя с высоким «индексом перемещений» (а в их числе оказались $\frac{2}{3}$ (!) обследованных учителей) были гораздо более склонны (по сравнению с учителями с низким «индексом перемещений») к авторитарным формам руководства учащимися.

Из всего сказанного в данном разделе можно сделать следующие основные выводы:

личностная причинность, убежденность человека в том, что он является причиной и источником собственных действий, собственного поведения, — важнейший компонент мотивации;

личностная причинность может и должна формироваться и у учащихся, и у учителей;

знания о природе, психологических механизмах и закономерностях развития личностной причинности у школьников могут помочь любому учителю лучше понимать своих учащихся, эффективнее воздействовать на их мотивацию и, возможно, пересматривать некоторые стереотипы своей собственной профессиональной деятельности;

полноценное формирование личностной причинности у учащихся и учителей нуждается в квалифицированном руководстве со стороны психологов и в этом смысле может стать одной из задач создаваемой в настоящее время в нашей стране школьной психологической службы.

Тренинг внутренней мотивации

1. Мотивы внешние и внутренние. В зарубежной психологии мотивации долгое время (почти до конца 50-х годов) господствовали представления о жесткой обусловленности любого поведения двумя факторами – биологическими потребностями и средовыми стимулами. Немного утрируя, можно сказать, что человек рассматривался как своего рода марионетка, приводящаяся в движение двумя нитками, одной из которых управляет организм, другой – среда. При таком понимании мотивации поведению человека просто не оставалось места в научной психологии.

Однако в конце 50-х годов в США группа зоопсихологов под руководством Гарри Харлоу, проводившая исследование поведения крыс и обезьян, обнаружила ряд интересных мотивационных явлений, не поддававшихся традиционным объяснениям. Так, в частности, было показано, что поведение животных в ситуации удовлетворения всех физиологических потребностей отнюдь не прекращается, но продолжается как бы на новой мотивационной основе: поиск пищи, воды и т.п. сменяется поиском новых впечатлений, «исследовательским» поведением.

Новые факты вынудили психологов разделить все мотивационные явления на два класса: внешней мотивацией стали называть детерминацию поведения физиологическими нуждами и средовой стимуляцией; внутренней мотивацией – обусловленность поведения, непосредственно не выводящуюся из нужд организма и воздействий среды. Тем самым в психологии мотивации стало возможным говорить о «субъекте», «свободе», «автономии» и «ответственности», т.е. о тех категориях, которые ранее полностью исключались из научного лексикона как ненаучные, противоречащие принципу детерминизма.

Довольно скоро находки зоопсихологов были перенесены в область психологии поведения человека, и явления, стоящие за терминами «внешняя мотивация» и «внутренняя мотивация», стали предметом конкретных лабораторных исследований. Общая схема таких экспериментов строилась в соответствии со следующей гипотезой: если испытуемых поощрять за

поведение, которое они первоначально выбрали сами (т.е. по внутреннему мотиву), то в полном противоречии с традиционными механическими теориями мотивации их результирующая мотивация будет не возрастать, а снижаться.

Американский психолог Эдвард Деци Был одним из первых, кто экспериментально подтвердил эту гипотезу. Он показал, что если испытуемым платить деньги за занятие, то они теряли интерес к этим занятиям гораздо быстрее, чем испытуемые, которым ничего не платили. Данный феномен был в последствии назван «понижающим эффектом внешней мотивации». Он был выявлен в различных (экспериментальных и реальных) ситуациях у испытуемых самого разного возраста.

В частности, этот эффект был обнаружен в игровой деятельности дошкольников, которая является типичным примером внутренне мотивированной деятельности. В серии экспериментов, проведенных американскими психологами под руководством Марка Липера, дети экспериментальной группы сначала сами выбирали себе игровые занятия (игру в кубики, рисование, музицирование и т.д.), а затем, когда их интерес к этим занятиям падал и игры прекращались, им выдавались в качестве поощрения пакетики со сладостями. Через некоторое время детей вновь приводили в ту же игровую комнату, и исследователи фиксировали продолжительность игр детей с теми же игрушками, которые привлекли их в первой серии экспериментов. Оказалось, что если сравнивать продолжительность повторных игр детей экспериментальной группы (где выдавалось подкрепление, т.е. задавался внешний дополнительный мотив) и детей контрольной группы (где сладости не выдавались), то и продолжительность этих игр, и получаемое от них удовольствие были значительно больше у детей контрольной группы. Иначе говоря, и здесь внешний мотив снижал внутреннюю мотивацию.

Как же определить, каким является тот или иной мотив – внешним или внутренним?

Мотив является внешним, если главной, основной причиной поведения является получение чего-либо за пределами самого этого поведения. Например, если учитель в классе объявит учащимся: «Вы можете уйти с урока, и это никак не повлияет на ваши оценки; об этом вообще ни кто не узнает» - и все учащиеся соберут свои тетради и книги и выйдут из класса, то можно с уверенностью сказать, что посещение ими урока не то, что происходит здесь и теперь, а некоторые лежащие в прошлом или будущем страхи (наказание от родителей и т. п.) и задачи (поступление в вуз и т. п.).

Надо сказать, что поведение человека довольно часто определяется преимущественно внешними причинами. Наилучший путь выявления характера мотивации — это искренний ответ на такой вопрос: «Будете ли вы заниматься этим делом

(самообразованием, танцами, посещением педсоветов, теннисом и т. д.), если в будущем вас не будет ждать ни какое-либо поощрение за его выполнение, ни наказание за его невыполнение?» Если вы честно признаетесь себе, что не станете заниматься данным конкретным делом на таких условиях, то ваша мотивация является внешней. Если же, напротив, ваш ответ будет положительным, то ваша мотивация внутренняя. Иначе говоря, *мотив следует считать внутренним, если человек получает удовлетворение непосредственно от самого поведения, от самой деятельности.*

Специфическая особенность внутреннего мотива состоит в том, что он не может быть ни какой-либо

конкретной вещью (пакетиком сладостей или магнитофоном), ни социальным отношением (статусом, престижем, властью и т. п.), ни всеобщим средством для приобретения того или другого (деньгами). Внутренний мотив — это всегда в принципе неотчуждаемое от человека состояние радости, удовольствия и удовлетворения от своего дела. Внутренний мотив в отличие от внешнего никогда не существует до и вне самой деятельности. Он всегда возникает в самой этой деятельности, каждый раз является непосредственным результатом, продуктом взаимодействия человека и его окружения. В этом смысле внутренний мотив всегда неповторим, уникален и всегда представлен в непосредственном переживании.

В каждодневной жизни наше поведение детерминируется, как правило, сочетанием внешних и внутренних мотивов. Причем в одних ситуациях преимущественно действуют мотивы внешние., тогда как в других — внутренние. По-видимому, никакая деятельность, никакая социальная жизнь вообще невозможны, если они мотивируются только внешними или только внутренними причинами. В известной басне И. А. Крылова оба этих крайних случая мотивации поведения олицетворяются Муравьем и Стрекозой. Однако в реальной жизни одинаково невозможны ни общество, полностью состоящее из Муравьев, ни общество, состоящее из одних Стрекоз. По-видимому, и отдельный человек, и общество в целом неспособны выжить, если нарушен естественный баланс их внешней и внутренней мотивации. Когда речь заходит о демотивированности школьников (а этот факт, увы, наблюдается повсеместно), обычно имеют в виду снижение интереса к учебе, т. е. снижение ее внутренней мотивации. Данный негативный процесс начинается у многих школьников, как правило, с переходом из начальной в среднюю школу и особенно усиливается в подростковом возрасте. Многочисленные исследования и опросы подростков показывают, что они крайне редко считают, что школьные занятия сами по себе доставляют им какое-либо внутреннее удовлетворение. Неудивительно, что параллельно с этим процессом падает успеваемость учащихся, ухудшается усвоение ими учебных предметов и соответствующих знаний, умений и навыков, падает эффективность обучения в целом.

Совокупность всех этих негативных процессов получила в психологии название «*внутреннего отхода от школы*». Многочисленность отрицательных эффектов такого «отхода» общеизвестна. Они убедительно показывают, насколько важной является задача оптимального сочетания внешних и внутренних мотивов в деятельности учащихся и, следовательно, задача активизации, стимулирования, или, другими словами, тренинга, внутренних стимулов учебы.

Однако, прежде чем обратиться к рассмотрению факторов и условий активизации и стимулирования внутренней мотивации учащихся, следует более детально разобраться в природе и специфике тех субъективных состояний, которые собственно и составляют эту мотивацию.

2. «Ощущение потока» и его факторы. Если начать расспрашивать учащихся, действительно получающих удовольствие от самой учебы, от самих занятий в школе и дома, о том, что же они чувствуют, что отличает их переживания в ходе внутренне мотивированных учебных занятий, то скорее всего они назовут следующие особенности свои субъективных состояний:

- а) ощущение полной (умственной и физической) включенности в свою деятельность, в то, что в данный момент делаешь;
- б) полная концентрация внимания, мыслей и чувств на деле, исключая из сознания посторонние мысли и чувства;
- в) ощущение того, что четко знаешь, что следует делать в тот или иной момент работы, ясное осознание ее целей и задач, полное подчинение требованиям, идущим от самой деятельности;
- г) четкое осознание того, насколько хорошо, насколько успешно делаешь свое дело, ясная и определенная обратная связь в деятельности;
- д) отсутствие беспокойства, тревоги перед возможными ошибками, неудачей;
- е) ощущение того, что субъективное время как бы сжимается, останавливается, тогда как объективное время, напротив, идет очень быстро, «летит»;
- ж) утрата обычного чувства четкого осознания себя и своего окружения, как бы «растворение» в своем деле.

Весьма примечательно, что все эти семь показателей, или признаков, субъективного состояния внутренней мотивированности в деятельности, в равной степени присущих как детям, так и взрослым, по данным американского психолога Михали Ксикзентмихали, могут наблюдаться и любой деятельности и не зависят ни от культурной, ни от расовой, ни от социальной и профессиональной принадлежности людей. Этот психолог ввел в научный психологический лексикон особый термин, обозначающий то особое субъективное состояние внутренней мотивированности, для которого характерны все эти семь вышеуказанных признаков. Данное состояние он называл *«ощущением потока»*, воспользовавшись наиболее часто встречающейся метафорой своих испытуемых.

«Ощущение потока» возникает у человека всякий раз, как только он начинает получать удовольствие от самой деятельности, будет ли она решением химических задач или составлением шахматных этюдов, хирургической операцией или сочинением музыки, возделыванием огорода или альпинистским восхождением. Потенциально «ощущение потока» может возникнуть в любом деле и у любого человека. Однако на практике оказывается, что большинство людей довольно редко испытывают это своеобразное субъективное состояние. Так, в одном из психологических исследований было показано, что 13% опрошенных считают, что никогда не испытывали что-либо напоминающее «ощущение потока», а те, кому это ощущение знакомо (87% респондентов), отметили, что оно довольно редкое состояние. Менее 10% опрошенных указали, что испытывают состояние внутренней мотивированности в той или иной степени каждый день.

От чего же зависит «ощущение потока»? Можно ли как-то влиять на его возникновение?

Отвечая на эти вопросы, М. Ксикзентмихали указывает, что «ощущение потока» возникает только в тех случаях, когда в деятельности человека сбалансированы «надо» и «могу», когда приведено в гармонию то, что должно быть сделано (или требования деятельности), и то, что человек может сделать (или способности человека). Если в восприятии человека эти два параметра деятельности — требования и способности — соответствуют друг другу, если требования не превышают способности, а способности — требования, то создаются необходимые условия для того, чтобы в деятельности возникала внутренняя мотивация, которую человек испытывает в виде этого своеобразного «ощущения потока». Динамический баланс требований и способностей — важнейшая характеристика и условие данного субъективного состояния. Именно в этом психологи видят главную причину различий между «ощущением потока» и двумя другими субъективными состояниями, весьма часто сопутствующими деятельности человека, — состояниями скуки и тревожности. В первом случае требования

деятельности ниже способностей человека (это ситуация, когда, например, способный учащийся вынужден решать вместе с классом простенькие задачки); во втором случае, напротив, требования деятельности превышают уровень способностей (например, когда учащемуся не хватает времени, чтобы как следует подготовиться к сложному экзамену). Таким образом, «ощущение потока» — это как бы «золотая середина», своего рода «лезвие бритвы» между скукой и тревожностью.

Различия в условиях возникновения «ощущения потока», скуки и тревожности можно рассмотреть на конкретном примере. Представьте себе учащегося начальных классов. В этих классах, как правило, еще нет четкой дифференциации учащихся по успеваемости и для большинства школьников еще нет тех проблем, которые возникнут впоследствии в связи с «внутренним отходом от школы». По мере усвоения учебного материала и в зависимости от совпадения или, напротив, рассогласования темпов интеллектуального развития ребенка и темпов нарастания сложности учебных предметов у нашего воображаемого школьника есть как бы три возможности, три различные траектории развития.

Если развитие его способностей будет совпадать с нарастанием требований учебы, то он будет развиваться в наиболее благоприятном режиме, испытывая удовольствие от школьных занятий и с увлечением выполняя домашние задания. В этом случае «ощущение потока» будет наиболее типичным для внутреннего субъективного опыта школьника.

Другая траектория развития будет иметь место в том случае, если по тем или иным причинам (одаренность, дополнительные занятия дома, заниженные требования в школе) интеллектуальное развитие ребенка будет обгонять рост школьных требований, повышение сложности учебных занятий. Школьная жизнь при таком варианте развития будет становиться для ребенка все более и более скучной. Вполне естественно, что он начнет тяготиться необходимостью школьных и домашних заданий и будет искать самые разные возможности (от халатного отношения к занятиям до интенсивного самообразования), чтобы так или иначе хотя бы время от времени обеспечить себе «ощущение потока».

Третья альтернатива состоит в том, что наш воображаемый школьник начнет все более и более отставать от программных требований. В этом случае учеба как таковая также перестанет доставлять ему радость с той лишь разницей, что его наиболее типичным субъективным состоянием будет уже не скука, а тревожность — ведь он со временем все отчетливее будет понимать свою несостоятельность и неизбежность неудач в учебе со всеми вытекающими из этих неудач отрицательными последствиями.

Как известно, традиционные формы и содержание школьного обучения ориентированы на так называемого «среднего ученика». Поэтому единые требования, которые задаются учащимся в ходе усвоения того или иного учебного курса, не совпадают, как правило, с реальными и весьма различными уровнями способностей подавляющего большинства учащихся. Одна (меньшая) часть школьников начинают уже к концу начальных классов страдать от скуки на уроках, а другая (большая) часть — испытывать перегрузку и постоянную тревожность. Как все мы знаем, лишь очень немногие учащиеся получают удовольствие от занятий. Для них требования и сложность занятий находятся в соответствии с уровнем способностей и возможностей. Именно поэтому большинство учащихся воспринимают школу как источник либо скуки, либо тревожности. К тому же довольно типична для большинства школ ситуация, когда такие учебные предметы, как труд, пение, физкультура, рисование, которые для основной массы учащихся вполне могут стать источником внутренней мотивации, источником саморазвития, оказываются в положении предметов второго сорта. Такая практика, очевидно, должна быть пересмотрена.

Надо сказать, что наметившаяся в современном среднем образовании тенденция к дифференциации обучения также может оказать неоценимую услугу актуализации мотивационных ресурсов значительной части учащихся. Разработка дифференцированных по степени трудности учебных курсов и индивидуализация обучения дадут возможность гораздо большему числу школьников испытать «ощущение потока» в учебе, обрести радость и уверенность в учебном труде.

К сожалению, современная психология гораздо больше знает о том, как дети учатся читать и считать, но почти ничего не знает о том, как дети (с самого раннего возраста) *научаются получать удовольствие от самого процесса учения и как можно усилить и укрепить эту их важную способность*. Исследования в этой области педагогической психологии практически отсутствуют. Отсутствие научных знаний приводит к тому, что школьная практика, так же как и практика социализации детей в более широком контексте (в частности, с помощью средств массовой информации), меньше всего ориентирована на развитие способностей детей с радостью и удовольствием усваивать культуру общества.

Психологами было показано, например, что подростки гораздо больше удовольствия получают от занятий спортом и разного рода подвижными играми, чем от просмотра телепередач. Тем не менее подростки затрачивают ежедневно почти в четыре раза больше времени на телепрограммы, чем на спортивные занятия. Дело в том, что телевидение предъявляет очень низкие требования к способностям зрителя и лишь имитирует активность. В действительности зритель остается пассивным,

не совершает никаких действий, которые обеспечивали бы ему обратную связь, давали бы ему информацию о собственном научении, изменении, развитии. Занятия спортом требуют несравненно больше энергии, больших усилий, однако они всегда связаны с развитием способностей и навыков человека, с его реальным развитием.

3. Внутренняя мотивация учения и пример учителя. Еще один путь развития внутренней мотивации в контексте школьного обучения (наряду с оптимизацией требований деятельности) заключается в воздействии примером. Важный аспект полноценного обучения — пример учителя. Маловероятно, чтобы учащиеся смогли получить полноценное образование у учителя, который прекрасно знает свой предмет, но тяготится своей работой и не получает от нее видимого удовольствия.

Взрослые зачастую недооценивают наблюдательность и здравый смысл детей. Между тем дети прекрасно понимают, как относится к своему делу тот или иной взрослый. И если, например, учитель внутренне далек от преподаваемого предмета, не любит его, не интересуется им, то учащиеся обязательно почувствуют это и могут прийти в результате общения с таким учителем к вполне рациональному выводу о том, что данный предмет как таковой лишен всякого интереса. Если же представить себе такую ситуацию, в которой все учителя демонстрируют в своей работе исключительно внешнюю мотивацию, то учащиеся могут подумать, что любое учение само по себе не стоит и ломаного гроша и имеет смысл лишь как средство достижения других благ. Надо сказать, что подобная реакция учащихся является вполне осмысленной и разумной. Действительно, почему они должны любить этот скучный и неинтересный предмет, если он даже у учителя не вызывает никакого энтузиазма? Почему они должны стремиться в будущем посвятить свою жизнь «этой ужасной, скучной и бессмысленной математике (физике, биологии, литературе и т. д.)»?

Все эти вопросы вполне резонны, поскольку обучение предполагает наряду с передачей значений также и передачу смыслов. Значения (информацию) можно транслировать учащимся самыми различными способами— с помощью лекций, книг, обучающих машин и т. д. В отличие от этого полноценная трансляция смыслов в процессе обучения невозможна в отрыве от реальных человеческих деятельностей и поступков. Поэтому смыслы {в отличие от информации} нельзя преподавать непосредственно, их можно лишь демонстрировать перед учащимися в своей собственной деятельности.

Одна из бед современной школы заключается в том, что в ней все меньше становится учителей, получающих подлинное удовлетворение от своей работы, — способных передать учащимся свое внутреннее мотивированное отношение к знаниям, к

своему предмету, к процессу обучения в целом. В ближайшем социальном окружении школьников количество таких взрослых — энтузиастов своего дела — также, как правило, крайне ограничено. Более того, взамен этих реальных моделей для подражания современная массовая культура создает для подростков целый сонм мнимых героев — звезд эстрады, известных киноактеров, спортсменов и манекенщиц, портреты которых стали неизменным атрибутом молодежной среды. Все эти герои являются мнимым и, поскольку они не могут служить реальными, живыми моделями для каждодневного подражания.

Если продолжить эту линию рассуждений, то можно сказать, что главная задача обучения заключается в формировании у детей желания не просто подражать взрослым, вести себя как взрослые, но желания быть взрослыми. То, что этот процесс не является автоматическим, показывает хотя бы такой факт: в США, как свидетельствуют сами американцы, за последние десятилетия число самоубийств среди подростков возросло более чем на 300 процентов и наблюдается примерно такой же рост числа наркоманов и малолетних преступников. Как теперь мы знаем, подобные тенденции наблюдаются и в нашем обществе, свидетельствуя о том, что молодежь во все больших количествах отказывается от перспективы нормального взросления. Совершенно очевидно, что в этих условиях обучение терпит полный крах, поскольку взрослость перестает быть для молодежи желаемой и осмысленной целью.

Конечно, нельзя всю вину за эти процессы возлагать только на школу и учителя. Однако именно от учителей, от их примера, во многом зависит то, станет ли желанной целью для учащихся не только взрослый, но и образованный взрослый.

4. Факторы успешности тренинга внутренней мотивации. Наряду с рассмотренными нами глобальными факторами можно указать также и более частые (специальные) условия развития внутренней мотивации в учебной деятельности. К их числу относятся, например, переживание учащимися собственной автономии или личностной причинности (см. выше). Когда учащиеся испытывают личностную причинность в учебе, они воспринимают свои занятия как внутренне мотивированные. С другой стороны, если учеба воспринимается как обусловленная внешними факторами и обстоятельствами (наличием контроля, поощрений, наказаний и т. п.), то она постепенно утрачивает внутреннюю мотивацию.

Еще один фактор — *ощущение учащимися собственной компетентности*. Так, например, когда в учебных ситуациях существуют позитивные обратные связи (похвала, одобрение, переживание успеха и т. п.) от самой деятельности, ее

внутренняя мотивация усиливается. Если же преобладают негативные обратные связи (критические ситуации и оценки, свидетельствующие о неуспешности и некомпетентности учащихся), то внутренняя мотивация снижается. Подобный же эффект имеют нестабильные и случайные (не обусловленные реальными достижениями учащихся) обратные связи в процессе учебной деятельности.

Здесь, однако, надо принять во внимание одну сугубо психологическую тонкость. Дело в том, что восприятие человеком условий своей деятельности неоднозначно: одно и то же обстоятельство может быть - воспринято и как свидетельство возрастающей компетентности, усиливая тем самым внутреннюю мотивацию, и как проявление внешнего контроля за поведением, ослабляющего внутреннюю мотивацию. Поясним этот психологический парадокс примером.

Допустим, вы как учитель решили поощрить ученика за его активное участие в работе класса. Ваше оценочное суждение, обращенное к этому ученику: «Ты сегодня хорошо поработал», — может быть проинтерпретировано им двояко. С одной стороны, он может воспринять вашу оценку как свидетельство своей компетентности, но, с другой стороны, это оценочное суждение может быть понято учащимся И; как разновидность психологического контроля, как означающее примерно следующее: «Ты — молодец, потому что сделал то, что я хотел, и точно так, как я того хотел». Естественно, что эффекты этих двух различных субъективных интерпретаций одного и того же объективного обстоятельства на внутреннюю мотивацию учения будут диаметрально противоположны. В первом случае она будет повышаться, тогда как во втором — снижаться.

Данный пример показывает чрезвычайную сложность тренинга внутренней мотивации. Она обусловлена прежде всего тем, что каждое педагогическое воздействие может иметь для учащихся различное функциональное значение, или, как принято говорить в отечественной психологии, различный смысл. Если педагогическое воздействие приобретает смысл информации, то оно воспринимается учащимися как обеспечивающее обратную связь, усиливает их чувства автономности, личностной причинности и компетентности и тем самым способствует усилению внутренней мотивации. Если же педагогическое воздействие приобретает смысл контроля над поведением, то оно воспринимается учащимися как внешнее давление, вынуждающее их действовать, думать, чувствовать в определенном направлении, и, следовательно, снижает внутреннюю мотивацию. Таким образом, понятно, что не педагогическое воздействие само по себе является ответственным за усиление

или ослабление внутренней мотивации, а его функциональное значение или смысл (информационный или контролирующий) для учащегося.

Этот психологический механизм опосредует любые педагогические воздействия на внутреннюю мотивацию учебы, хотя можно предположить, что некоторые из них чаще воспринимаются учащимися как обладающие информационным смыслом, тогда как другие (например, поощрения и наказания) с гораздо большей вероятностью интерпретируются как контролирующие факторы и, следовательно, чаще оказывают отрицательное, понижающее влияние на внутреннюю мотивацию учения.

В этой связи учителям следует очень внимательно относиться к правильному осмыслению учащимися системы школьных отметок. Та или иная школьная отметка и даже элементарное оценочное суждение учителя могут иметь для учащихся различный (информационный или контролирующий) смысл. В первом случае отметка выступает в качестве элемента обратной связи, свидетельствует о вполне конкретных сильных или слабых сторонах ученика и тем самым усиливает его внутреннюю мотивацию. Во втором случае отметка выступает в виде контролирующего фактора, как поощрение или наказание за успешную или неуспешную учебу, что, конечно же, ведет к снижению внутренней мотивации учебной деятельности. Учитель должен понимать также, что тот или иной смысл, придаваемый учащимися школьным отметкам, зависит не только от их собственных установок, но также и от той типичной интерпретации отметок, которой придерживаются родители и сверстники учащихся.

К факторам, оказывающим обычно положительное воздействие на внутреннюю мотивацию учащихся, следует отнести *ситуации свободного выбора*. Выбор, совершаемый самими учащимися, дает им возможность почувствовать свободу и самодетерминацию в учебе. Психологические исследования показывают, что предоставление учащимся возможности свободного выбора в процессе обучения (например, выбор задач для домашней работы или выбор стихотворений для заучивания наизусть) не только стимулирует их внутреннюю мотивацию, но и существенно сказывается на улучшении качества обучения.

Важно, однако, подчеркнуть, что предоставление учащимся свободного выбора а

(или возможностей самодетерминации) нетождественно тому, что педагоги называют «вседозволенностью». Вседозволенность означает прежде всего снятие любых ограничений с поведения детей, предоставление им возможности делать то, что они хотят. Результаты такой вседозволенности, как правило, негативны. Для взрослых—это хаос, нарушение порядка; для детей—возрастание тревожности, страхов и, следовательно, агрессивности и вандализма. Поэтому в отличие от вседозволенности предоставление детям свободного выбора есть в то же самое время четкое структурирование взрослым и той ситуации, в которой дети могут совершить этот свободный выбор. Иначе говоря, учитель, если он хочет использовать свободный выбор для стимуляции внутренней мотивации ученика, должен дать ему четкую информацию относительно условий, возможностей и следствий ситуации выбора. Однако он должен помнить, что здесь опять вступает в действие психологический механизм осмысления учащимися любых педагогических воздействий, и руководство учителя может быть воспринято ими как либо поддержка их автономии, либо попытка установления контроля над их поведением.

Помимо поощрений и наказаний негативный эффект на внутреннюю мотивацию учения оказывают, как правило, такие факторы, как *цейтнот, необходимость выполнения той или иной работы, жестко фиксированному сроку* и постоянный надзор за ее выполнением. Все эти факторы обычно интерпретируются учащимися как различные проявления внешнего контроля за их поведением. Естественно, что в этих условиях они начинают воспринимать свою учебу как вынужденную, обусловленную извне, т. е. как внешне мотивированную. Конечно, учеба может осуществляться (и иногда довольно успешно) и под влиянием внешних факторов. Однако их принципиальный дефект заключается в том, что, как только поощрения и наказания ослабевают, а внешний контроль устраняется, прекращается и сама учеба, поскольку она утрачивает смысл средства достижения внешних мотивов.

К числу условий, оказывающих отрицательное влияние на внутреннюю мотивацию учения, следует отнести также ситуации, в которых учащиеся *начинают воспринимать себя как бы со стороны* (например, ситуации ответов перед всем классом, на открытых уроках и т. п.). Такие ситуации сравнительно легко воспринимаются и переносятся учащимися с развитой внешней мотивацией, но обычно всячески избегаются учащимися, для которых характерна внутренняя мотивация. Условия публичного выступления актуализируют ощущения подконтрольности, утраты автономии и самодетерминации и, как следствие, усиливают внешнюю и ослабляют внутреннюю мотивацию учебы. Поэтому, в частности, переход от фронтального к групповым методам обучения обычно оказывает стимулирующее воздействие на внутренние мотивы учащихся, улучшает их общее отношение к занятиям.

Подводя итог рассмотрению различных факторов и условий, воздействующих на внутренние мотивы учебной деятельности, можно сделать следующий вывод: обстоя-

тельства, предоставляющие учащимся автономию, поддерживающие их компетентность и уверенность в себе, усиливают внутреннюю мотивацию, тогда как обстоятельства, оказывающие на учащихся давление, контролирующие их, подчеркивающие их некомпетентность, не предоставляющие четкой и адекватной информации о продвижении в обучении, ослабляют внутреннюю мотивацию.

5. Внутренняя мотивация учащихся в современной школе: необходимость реформ. Сделанный выше общий вывод был экспериментально подтвержден в ряде психологических исследований. В одном из таких экспериментов были обследованы учащиеся 35 средних (IV—VI) классов и их учителя. Результаты обследований показали, что уровень внутренней мотивации учащихся определяется общей ориентацией учителей либо на поддержание автономии учащихся в процессе обучения, либо, напротив, на поддержание контроля над ними. В классах учителей с ориентацией на автономию уровень внутренней мотивации школьников был значительно выше, чем в классах учителей с ориентацией на контроль. Аналогичные данные были получены и при изучении учителей и учащихся начальных классов. Оказалось, что чем сильнее ориентация учителей на поддержание контроля над первоклассниками, тем сильнее уже в первые недели обучения ослабевают у детей чувства собственной компетентности, самооценности и тем сильнее снижается уровень их внутренней мотивации в учебе.

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время типичный учитель и типичная школа преимущественно ориентированы на поддержание контроля. Воспитательные задачи, стоящие перед школой, вовлекают в орбиту этого контроля не только учебу, но и любое другое поведение учащихся. Тем самым школа выступает в качестве не просто учебного, образовательного учреждения, где дети получают знания, умения и навыки, где они интеллектуально развиваются, но как школа социальной жизни в широком смысле. Именно в школе дети адаптируются к миру взрослых, научаются вести себя в соответствии с его стандартами и ценностями. С помощью широко используемых современной школой внешних побуждений и разнообразных средств контроля над поведением учащихся постепенно научаются тому, как себя вести, что следует знать, на что обращать внимание, к чему следует стремиться. Вполне естественно, что подобная педагогическая практика обучения и воспитания весьма пагубно сказывается на внутренней мотивации учащихся, приводит к постепенному снижению интереса к учебе. Более того, в конечном счете она приводит к исчезновению творческих проявлений в обучении и даже к значительному ухудшению процессов усвоения.

Прежде всего страдают наиболее сложные процессы творческого и теоретического мышления, процессы усвоения понятий, зависимостей между отдельными фактами и явлениями. Нарастает скорость утраты усвоенных знаний. Иллюстрацией этой зависимости является так называемый «после экзаменационный феномен», когда

основная масса заученного материала забывается сразу же, как только лишается смысла как средство сдачи экзамена.

Следует подчеркнуть, что преимущественная ориентация школьного образования на поддержание контроля над поведением учащихся не ограничивается негативными эффектами на мотивационное и интеллектуальное развитие учащихся. Годы жизни в атмосфере внешнего контроля налагают свой отпечаток и на их личностное развитие в целом, поскольку приводят к деформации их Я-концепции (представления о себе), снижению самооценки, ухудшению саморегуляции учащихся, к их отчуждению от культурных ценностей.

В отличие от других рассматриваемых в данной главе направлений тренинга мотивации учения результаты исследований в области внутренней мотивации не были до настоящего времени, насколько нам известно, воплощены в широкомасштабных обучающих программах. Тем не менее, они убедительно свидетельствуют о необходимости существенных изменений в традиционной практике школьного обучения и воспитания.

Подлинные реформы в этой области невозможны без всемерной поддержки любых проявлений внутренних стремлений и потребностей учащихся, связанных с учением, без преобразования школ из «фабрик социализации» в такие образовательные учреждения, где внутренне мотивированной исследовательской активности детей будет предоставлен «режим наибольшего благоприятствования».

Готовы ли учителя и сама школа к таким реформам? Примечательно, что многие молодые учителя приходят в школу с гуманистическими установками, однако, как показывают данные многочисленных интервью, попадая в школьную систему, живущую по законам стандартных учебных программ, переполненных классов, пятибалльной системы отметок, хронического дефицита времени и т. д. и т. п., они постепенно утрачивают собственную внутреннюю мотивацию и, следовательно, уже не могут сколько-нибудь эффективно стимулировать автономию, самодетерминацию и внутреннюю мотивацию у своих учащихся.

Учитель начинает контролировать детей, потому что его самого постоянно контролирует администрация школы, которая, в свою очередь, испытывает давление со стороны местных органов системы управления народным образованием и т. д. Администраторы на всех этажах этой системы озабочены тем, чтобы обеспечить выпуск «продукции» все более высокого качества, оцениваемой обычно но таким абстрактным и формальным параметрам, как процент успевающих, качество знаний, готовность к выбору определенной профессии и т. д. Однако стремление к этой благой цели на практике оказывается безрезультатным, а все усилия и материальные затраты, направленные на ее практическую реализацию,— тщетными, поскольку не учитывается один факт принципиальной значимости: человек не продукт, не вещь, но личность,

важнейшей потребностью которой является стремление к саморегуляции, автономии и свободе. Только приведя в соответствие всю идеологию школьного дела с этими общечеловеческими ценностями, можно рассчитывать на предоставление режима наибольшего благоприятствования проявлениям внутренней мотивации в деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса в школе, на общую гуманизацию массовой педагогической практики в целом.

В качестве резюме данного параграфа приведем высказывание, которое М. Ксикзентмихали сделал эпиграфом одной из своих публикаций: «Результат обучения — учащиеся, которые получают удовольствие от учения; средства достижения этой цели — учителя с внутренней мотивацией учения».

Тренинг гуманных взаимоотношений между учителем и учащимися

1. Основные понятия гуманистической психологии обучения. Гуманистическая психология наряду с психоанализом и бихевиоризмом входит в тройку основных течений современной зарубежной психологии. Она возникла в США в конце 50-х — начале 60-х годов как реакция на бездуховность и механистичность традиционной психологии, постепенно потерявшей живого человека в ворохе специальных знаний.

Одним из лидеров гуманистической психологии был выдающийся американский ученый Карл Роджерс — основатель *недирективной психотерапии*, а также *недирективного обучения и воспитания* — ведущего научно-практического направления так называемых «альтернативных инноваций» в системе начального, среднего и высшего образования во многих развитых капиталистических странах. По своей общей направленности данное направление разрабатывает тот аспект современного образования, о котором в свое время А. Эйнштейн написал так: «В действительности нет ничего более непонятного, чем то, что современные методы обучения еще не полностью истребили святое любопытство исследования; это нежное маленькое растение помимо стимуляции нуждается прежде всего в свободе; без нее оно не может развиваться и гибнет». Именно это высказывание гениального физика является эпиграфом последней монографии К. Роджерса «Свобода учиться для 80-х», в которой подводится итог многолетних научно-практических исследований гуманистических психологов в области образования.

Перестройка традиционной практики обучения и воспитания, как считают гуманистические психологи, должна идти по следующим взаимосвязанным направлениям:

создание психологического климата доверия между учителями и учащимися;

обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса;

актуализация мотивационных ресурсов учения;

развитие у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению;

помощь учителям и учащимся в личностном развитии.

Понятия, используемые гуманистическими психологами, «обучение», «преподавание», «учение» в принципе совпадают по своим значениям с понятиями, используемыми советской психолого-педагогической наукой: обучение понимается как синтез двух активностей — деятельности учителя (преподавание) и деятельности учащегося (учение).

Чрезвычайно важным для понимания теории и практики гуманистического обучения является понятие «учение». К. Роджерс различает два типа учения — *бессмысленное* и *осмысленное*. Первый тип учения характеризуется как принудительный, безличностный, интеллеktуал визированный, оцениваемый извне, направленный на усвоение значений. Второй тип учения, напротив, — свободный, самостоятельно иницилируемый, личностно-вовлеченный, влияющий на всю личность, оцениваемый самим учащимся, направленный на усвоение осмысленных элементов личностного опыта.

Дошкольное детство каждого человека наполнено разнообразными процессами осмысленного учения. Дети практически все время чему-нибудь учатся, удовлетворяя свою бесконечную и неослабную любознательность. Однако с началом школьного обучения эта картина существенно меняется. Весь континуум школьного обучения, по мнению гуманистических психологов, лежит между двумя крайними точками. Один полюс — традиционное авторитарное обучение, с первых дней которого ребенок узнает, что нужно подчиняться правилам, что нельзя делать ошибки, спрашивать что-либо, перечить учителю, что учебники скучны, что списывать незазорно, что оценки наиболее важны в обучении, что школа в целом довольно неприятное место и т. д. Другой полюс — личностно-ориентированное гуманистическое или свободное обучение, при котором ребенок также с самых первых дней своего пребывания в школе узнает, что его любознательность признается и поощряется, что учитель дружелюбен и заботлив, что можно изучать то, что хочется и нравится, что процесс учения доставляет удовольствие, а учителя вызывают чувства уважения и любви.

Одним из основных недостатков традиционной системы обучения является чрезмерная переоценка роли преподавания (и преподавателя) и недооценка в то же самое время роли осмысленного учения (и учащегося). Такое положение дел является данью прошлому, своего рода педагогическим «атавизмом», поскольку переоценка преподавания имеет несомненный приспособительный смысл лишь для жизни человека в неизменной природной и социальной среде. Сейчас такая жизнь безвозвратно уходит в

прошлое. В современном мире, характеризующемся постоянными и все более быстрыми и масштабными изменениями, совершенно необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать само преподавание не как трансляцию информации, а как активизацию и стимуляцию (*фасилитацию*, т. е. как бы стимуляцию и освобождение одновременно, по терминологии гуманистических психологов) процессов осмысленного учения.

2. Личностные установки и принципы работы учителя-фасилитатора. Первая из этих установок обычно описывается терминами «истинность», «открытость». Она предполагает открытость учителя своим собственным мыслям, чувствам и переживаниям, а также способность открыто выражать их в межличностном общении с учащимися. Эта установка на личностное поведение в классе рассматривается как альтернатива столь типичной для традиционного учителя установке на сугубо ролевое поведение.

Вторая установка учителя-фасилитатора — «поощрение», «принятие», «доверие» — является выражением внутренней уверенности учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Во многом эта установка совпадает с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке принято называть «педагогическим оптимизмом», «опорой на положительные качества воспитанника».

Третья установка — «эмпатическое понимание» — это видение учителем поведения учащегося, его разнообразных реакций, действий и поступков с точки зрения самого учащегося, его глазами. К. Роджерс пишет, что учитель-фасилитатор, общаясь со своими учащимися, умеет, образно говоря, «постоять в чужих туфлях», посмотреть на все вокруг, и на себя в том числе, глазами детей. Эта установка есть альтернатива типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков («тупица», «умница», «дебошир», «тихоня» и т. п.).

Таким образом, если учитель понимает и принимает внутренний мир своих учащихся в безоценочной манере, если он ведет себя естественно и адекватно со своими внутренними переживаниями, если, наконец, он доброжелательно относится к учащимся, то тем самым он создает все необходимые условия для фасилитации их осмысленного учения и личностного развития в целом. Если же, напротив, учитель не понимает и не принимает внутреннего мира своих учащихся, если он ведет себя неискренне, стремится спрятаться за разного рода личинами («фасадами», «погонами»), если он демонстрирует неуважение или холодность по отношению к учащимся, то такой учитель оказывает пагубное влияние на их личностное развитие. Массовые обследования учителей в различных странах показали, что количество учителей-фасилитаторов, работающих с учащимися в «лично-центрированной» манере, весьма незначительно и составляет, к сожалению, всего лишь около 10% от общего числа обследованных.

Опыт учителей, работающих в русле идей гуманистической психологии, предполагает самостоятельность и ответственную свободу учащихся в решении таких вопросов, как составление учебной программы, постановка учебных целей, оценивание результатов учебной работы. Учитель выступает при этом не как руководитель, но как фасилитатор учения, т. е. как человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения учащихся, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, их групповую учебную работу, поддерживающий проявления в ней кооперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал.

Переход традиционно работающего учителя к такому новому для него стилю обучения должен быть постепенным и осторожным, поскольку он связан с глубокими и, следовательно, достаточно медленными личностными перестройками как учителя, так и учащихся. При этом ведущими являются не столько изменения содержания и методов преподавания, сколько становление и укрепление основных личностных установок, постоянный личностный рост учителя-фасилитатора.

Само многообразие педагогического опыта учителей, разными путями приходящих к идеям фасилитирующего преподавания, свидетельствует о том, что оно представляет собой не некую одинаковую для всех «педагогическую технологию», но совокупность ценностей, своеобразную «педагогическую философию», неразрывно связанную с личностным способом бытия человека в мире. В эту систему ценностей входят убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в важности и значимости для каждого человека способностей и возможностей к свободному выбору, самосовершенствованию, ответственности за свои поступки, творческому и радостному учению.

Роберт Берне в своей книге «Развитие Я-концепции и воспитание» так формулирует основные принципы, которым должен следовать в своей работе учитель, стремящийся добиться гуманизации межличностных взаимоотношений с учащимися:

«1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.

2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности'

3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.
8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.
9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого.
10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя».

3. Основные методические приемы гуманистического обучения. Методы, используемые учителями-фасилитаторами в своей работе, как постоянно акцентируется в работах представителей гуманистической психологии, являются во многом индивидуальными. Вместе с тем все же существует целый ряд универсальных методических приемов, которые применяются (каждый раз в тех или иных индивидуальных модификациях) очень многими учителями-фасилитаторами.

Один из таких общих методов работы заключается в максимальном использовании ресурсов процесса учения, всевозможных средств обучения (книг, наглядных пособий, инструментов и т. п.) и создании особых условий, облегчающих использование учащимися этих ресурсов, обеспечивающих их физическую и психологическую доступность.

Второй прием состоит в организации и использовании, в процессе обучения различных «обратных связей», между учителем и учащимися (взаимный опрос-диалог, собеседование дискуссия, групповые формы обучения и т. п.).

Третий метод — использование так называемых «контрактов (индивидуальных и групповых договоров), изучаемых между учителем и учащимися. В таком добровольном контракте-соглашении фиксируется (после совместного обсуждения) четкое соотношение объемов учебной работы, ее качества и оценок. Контракты, с одной стороны, стимулируют и организуют самостоятельное и осмысленное учение учащихся, а с другой стороны, они создают в процессе обучения психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности.

Еще один прием, используемый учителями-фасилитаторами, — это организация процесса учения в ученических диадах когда один ученик (из более старшего класса) выступает в качестве ассистента учителя. Этот прием обеспечивает существенный прогресс в "усвоении знаний и навыков учащимися, значительно повышает у них мотивацию учения и уверенность в достижении стоящих перед ними учебных целей.

Важным методом также является распределение учащихся класса на две основные группы, в одну из которых входят учащиеся, имеющие позитивные установки в отношении гуманистического (свободного) обучения, а в другую — те учащиеся, которые более склонны в силу тех или иных причин (обычно связанных с особенностями семейного воспитания) к традиционному обучению.

И наконец, в работе учителей-фасилитаторов в качестве отдельного метода очень часто используется организация групп свободного общения (групп учащихся, учителей и смешанных) с целью повышения уровня психологической культуры межличностного общения, а также для формирования личностных установок {открытости, доброжелательности, безоценочного принятия), необходимых для всех участников фасилитируемого обучения.

4. Исследования эффективности гуманистического обучения. Результаты исследований, характеризующие эффективность гуманистического обучения в сравнении с традиционным, весьма показательны. В уже упоминавшейся книге К. Роджерса «Свобода учиться для 80-х» были обобщены результаты 102 сопоставительных исследований, которые показали, что по всем психолого-педагогическим показателям, диагностированным у учащихся (академические достижения, особенности Я-концепции, т. е. самосознания, самоуважения и самооценки, установки по отношению к школе, креативность, независимость, комфортность, любознательность, тревожность, локализация контроля, т. е. склонность приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо внешним, либо внутренним факторам и обстоятельствам, и, наконец, проявления в общении кооперации-конкуренции), гуманистическое обучение оказалось более эффективным, чем традиционное обучение.

Все эти исследования имели характер сравнительных; в них сопоставлялись различные показатели эффективности работы учителей, обладающих разными способностями к фасилитации процесса учения. Анализ поведения учителей показал, что чем выше их способности к фасилитации учения, тем более индивидуализированным и дифференцированным является их подход к учащимся, тем больше внимания они уделяют чувствам и переживаниям учащихся, чаще вступают с ними в диалоги и дискуссии, чаще сотрудничают с учащимися при планировании и осуществлении учебного процесса, чаще используют идеи и находки учащихся в своей работе, чаще улыбаются на уроках и т. д.

Специальный цикл исследований был посвящен изучению связи между фасилитаторскими способностями учителей и уровнем их общефизического развития. Этот уровень, как правило, очень низок. Вместе с тем, как было показано психологическими и психофизиологическими исследованиями, он является важным условием гуманистического межличностного общения, поскольку фасилитация учения характеризуется высоким уровнем психического и физиологического функционирования учителя. Можно предположить в этой связи, что большинство учителей, отличающихся низким уровнем общефизического развития (страдающих, например, от излишнего веса, повышенного артериального давления, сердечной недостаточности, других соматических Отклонений), по чисто приспособительным причинам неосознанно' избегают работать в напряженном режиме фасилитации учения.

Анализ поведения учащихся на уроках учителей-фасилитаторов показал, что по сравнению с поведением на традиционных уроках учащиеся больше говорят с учителем и между собой, более инициативны в общении, больше времени затрачивают на мыслительные действия и меньше — на механическое запоминание учебного материала, чаще смотрят в глаза учителю, чаще улыбаются на уроках. Было показано также, что в классах учителей-фасилитаторов учащиеся в среднем имеют меньше пропусков занятий по неуважительным причинам, обнаруживают более высокую самооценку, демонстрируют более высокие академические достижения по всем учебным дисциплинам, создают меньше проблем для учителя, совершают меньше актов вандализма по отношению к школьному имуществу, стабильно повышают свои показатели креативности на протяжении всего учебного года. Более того, результаты исследований свидетельствуют, что все эти преимущества гуманистического обучения имеют кумулятивный характер, т. е. они прямо пропорциональны продолжительности работы учи-теля-фасилитатора с учащимися.

5. Причины сопротивления гуманизации межличностных отношений в школе.

Оппозиция гуманистическим инновациям в системе образования имеет множество причин. Каковы же психологические истоки того поистине иррационального страха, который питает агрессию представителей традиционного обучения по отношению к обучению гуманистическому? Для школьных администраторов, учителей и родителей — это страхи, связанные прежде всего с отказом от контроля и власти, с необходимостью рисковать, доверяя людям, вступая на новый непривычный путь межличностных взаимодействий. Для учащихся — это главным образом страхи, обусловленные необходимостью учиться в непривычных условиях свободы и личной ответственности. Обычно все эти страхи открыто не выражаются, поскольку сейчас уже никто не может (по крайней мере, в демократическом обществе) открыто выступать против гуманистических принципов и установок. Поэтому наиболее частая реакция педагогов, одновременно выражающая и маскирующая эти страхи, такова: «Идеи гуманистического обучения очень хороши и притягательны, жаль только, что они утопичны и не могут работать на практике».

Возражая против обвинений своих многочисленных оппонентов и критиков в нереалистичности и утопичности идей гуманизации обучения, против мнений о том, что создание условий для творческого личностного развития всех учащихся излишне, поскольку оно якобы необходимо лишь избранному меньшинству, представители гуманистической психологии прямо и определенно заявляют, что подобная точка зрения, во-первых, противоречит научным фактам и, во-вторых, представляет собой, по сути дела, безнравственную этическую позицию, которая может устраивать лишь заведомых реакционеров и мизантропов. Всякая подлинная педагогика всегда оптимистична и демократична.

Вместе с тем гуманистические психологи прекрасно понимают, что причины сопротивления инновациям в сфере образования коренятся не только в психологии отдельных людей, но и в общих особенностях общественного устройства. Целый ряд важных его компонентов неотделим от традиционного способа обучения. Сама эта система крайне устойчива и консервативна по сравнению с другими социальными институтами общества. В чем же причины этого? К. Роджерс указывает три такие причины:

отсутствие обратной связи о подлинных результатах работы школы со стороны общества;

потребность общества {и в первую очередь промышленности и армии) в огромном числе авторитарных лидеров и подчиненных-конформистов;

нежелание многих функционеров огромной системы образования (от рядового учителя до администраторов из верхних «коридоров власти») расставаться со своим статусом, со своей властью, выходить из привычной иерархической структуры отношений.

Таковы главные обстоятельства, неразрывно связывающие авторитарно-бюрократическую пирамиду власти в современном обществе с воспроизводящим ее авторитарно-бюрократическим обучением в системе образования.

К. Роджерс отчетливо понимал, что подлинно демократические начинания в сфере образования представляют собой реальную угрозу современному общественному устройству, поскольку они альтернативны его пирамиде власти, его авторитарному способу бытия. Любая фронтальная атака на старое общество будет поэтому либо беспощадно опрокинута, либо обернется, как это уже не раз было в истории, пирровой победой. Вот почему единственной надеждой для гуманистических педагогических инноваций являются укрепляющиеся во всех современных демократических обществах антитоталитарные плюралистические ориентации, которые должны оставлять шанс на выживание самым разным тренинговым программам, в том числе и гуманистическим начинаниям.

Вызов — вот то слово, которым К. Роджерс обозначил ключевую идею тренинга гуманных межличностных отношений в школе, идею гуманизации обучения. Обращаясь к учителям и родителям, он закончил свою последнюю книгу такими словами: «Нелегко стать глубоко человеческим, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью. Путь, представленный нами, — это вызов. Он предполагает изменение нашего мышления, нашего способа бытия, наших отношений с учащимися. Он предполагает непростое принятие на себя обязательств демократического идеала. Все это в конечном счете сводится к вопросу, который мы должны задать каждый по отдельности и все вместе: осмелимся ли мы?»

Стратегия активизации мотивации учения: формирование или развитие? Наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания, связанные с очевидной демотивированностью основной массы учащихся и, следовательно, с нарастающим снижением стандартов и базовых показателей обученности и воспитанности выпускников всех учебных заведений, являются поистине интернациональными проблемами. Как мы видим, они глубоко волнуют педагогов и психологов во многих странах мира. Наука пытается разобраться в природе этих проблем, неразрывно связанных с теоретическими представлениями о сущности процессов обучения и воспитания.

До сегодняшнего дня не только в зарубежной, но и в отечественной педагогике и педагогической психологии продолжаются дебаты (см., например, варианты концепции общего среднего образования и материалы их обсуждения) о природе учебно-воспитательного процесса. Однако уже полвека тому назад один из крупнейших специалистов в данной области, американский психолог и педагог Джон Дьюи предельно четко сформулировал суть наиболее принципиальной теоретической оппозиции в вопросе о природе обучения и воспитания. Он писал: «Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей — идеи о том, что обучение — это развитие, идущее изнутри, что оно основано на природных способностях, и идеи о том, что обучение — это формирование, идущее извне и представляющее собой процесс преодоления природных склонностей и замещения их приобретенными под внешним давлением навыками»⁴.

Важно понимать, что данная принципиальная теоретическая оппозиция «развитие — формирование» представляет не только абстрактный спекулятивный интерес для небольшой группы специалистов, поскольку от того или иного решения вопроса о природе и сущности учебно-воспитательного процесса зависит реальная массовая педагогическая практика, зависят те конкретные меры воздействия, которые должны, в частности, решить и проблему демотивированности учащихся. И если акцент будет едлан на отождествлении обучения и формирования, то скорее всего такими мерами станет ужесточение требований и контроля со стороны учителей. Если же обучение будет рассматриваться как развитие учащихся, то тогда и практические следствия будут другими: учителя должны будут изыскивать внутренние мотивационные резервы учения.

Данные современной зарубежной педагогической психологии, представленные в третьей главе книги, достаточно убедительно, на наш взгляд, показывают, что отождествление обучения с формированием крайне пагубно по своим практическим последствиям, поскольку оно ведет к такой педагогической практике, к такой организации учебно-воспитательного процесса в школе, которые не только не будут

способствовать развитию мотивации учения, но, напротив, неизбежно еще более усугубят демотивированность учащихся.

Какой бы из рассмотренных нами выше аспектов мотивации учения мы бы ни взяли — мотивацию достижения, причинные схемы, личностную причинность, внутреннюю мотивацию или межличностные взаимоотношения между учителем и учащимися, — организация обучения как формирования знаний, умений, навыков, личностных качеств и т. д., идущего исключительно извне вовнутрь, имеет крайне негативные последствия.

И напротив, организация обучения как фасилитации, т. е. облегчения, способствования, стимулирования, активизации развития учащихся, неизбежно связана с предоставлением им большей свободы и ответственности, с акцентированием внутренних и произвольно контролируемых факторов успешности учения, ощущений и переживаний личностной причинности в деятельности, с общей гуманизацией межличностного общения в школе.

В заключение отметим, что исключительная важность правильного выбора учителями стратегии и тактик обучения определяется, на наш взгляд, не только тем, насколько эта стратегия и эти тактики будут способствовать успешному решению достаточно узкой задачи повышения мотивации учения, но, что еще более важно, насколько они будут способствовать полноценному гармоничному развитию личности учащегося в целом. Учителя должны понимать, что развитие мотивации учения не самоцель, но всего лишь одно из средств развития личности учащегося.

**Материалы из пособия Б.С. Волкова, Н.В. Волковой
«Практические вопросы детской психологии». – 4-е изд., Спб. – Питер, 2009**

Ученые, внесшие вклад в разработку вопросов возрастной и педагогической психологии

ФИО	Разрабатываемые вопросы	Основные публикации
Сеченов Иван Михайлович (1829-1905)	Заложил фундамент к изучению психики детей. Доказал рефлекторную природу психического. Основываясь на генетическом подходе изучения психики ребенка, разработал вопрос о развитии самосознания ребенка. Показал особенности развития чувствительности и движений детей	«Рефлексы головного мозга»

<p>Выготский Лев Семенович (1896-1934)</p>	<p>Разработал вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) периодизации и динамики развития психики ребенка; 2) соотношения обучения и развития; 3) развития житейских и научных понятий; 4) развития речи и мышления и др. <p>Основа взглядов — концепция культурно-исторического развития.</p> <p>Особенность развития психики — создание особых средств-знаков. Такими знаками, как своеобразными психическими орудиями, являются языковые знаки</p>	<p>«Проблемы психического развития ребенка»;</p> <p>«История развития ВПФ»;</p> <p>«Мышление и речь»;</p> <p>«Этюды по истории поведения»;</p> <p>собр. соч. в 6 т.</p>
<p>Блонский Павел Петрович (1884-1941)</p>	<p>Рассматривал психологию как науку о поведении живых существ. Выступал за комплексный подход к изучению ребенка.</p> <p>Придавал большое значение умственной активности и творческим силам детей.</p> <p>Анализировал познавательные и волевые процессы в их связи с конкретной деятельностью ребенка в условиях обучения</p>	<p>«Педология»;</p> <p>«Очерки детской способности»;</p> <p>«Память и мышление» .</p>
<p>Рубинштейн Сергей Леонидович (1889-1960)</p>	<p>Разработал деятельностный подход в психологии и педагогике: человек и его психика формируются и проявляются изначально в практической деятельности и потому должны изучаться через</p>	<p>«Основы общей психологии»;</p> <p>«Бытие и сознание»</p>

Ученые	Разрабатываемые вопросы	Основные
	их проявления в основных видах деятельности (в труде, познании, учении, игре и т. д.). Деятельность определяется ее объектом не прямо, а лишь опосредованно через внутренние специфические закономерности (через цели, мотивы и т. д.). При объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия	
Лурия Александр Романович (1902-1977)	Вместе с Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым разрабатывал культурно-историческую теорию человеческой психики. Особое внимание уделял проблеме социальной обусловленности мышления. Главные теоретические и экспериментальные исследования А. Р. Лурия посвящены проблемам мозговой локализации высших психических функций	«Этюды по истории поведения»; «Об историческом развитии познавательных процессов»; «Основы нейропсихологии»
Леонтьев Алексей Николаевич (1903-1979)	Опираясь на идеи культурно-исторической теории, выдвинул и разработал общепсихологическую теорию деятельности. Провел анализ развития психики в филогенезе и онтогенезе, раскрывающий механизм происхождения сознания и его роль в регуляции деятельности человека. Структуру деятельности (деятельность — действие — психофизиологическая функция) соотносил со структурой мотивационной сферы (мотив — цель — условие), изучал широкий круг психических явлений. Концепция деятельности А. Н. Леонтьева стимулировала рост исследований в различных отраслях общей психологии, в том числе и возрастной	«Проблемы развития психики»; «Деятельность. Сознание. Личность»
Гальперин Петр Яковлевич (1902-1988)	Разработал концепцию поэтапного формирования умственных действий. Рассматривал психические процессы как особый вид ориентировочной деятельности. В связи с этим выявил особенности освоения ребенком общественного опыта. Изучал проблемы соотношения обучения и умственного развития и формирование	«Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий»; «Введение в

Ученые	Разрабатываемые вопросы	Основные публикации
	творческого мышления. Разрабатывал принципы дифференциальной диагностики интеллектуального	
Запорожец Александр Владимирович (1905-1981)	Разрабатывал общепсихологическую теорию деятельности в онтогенетическом аспекте. Раскрыл роль практических действий в генезисе познавательных процессов. Выдвинул теорию перцептивных действий, на основе которой была разработана система сенсорного воспитания. Занимаясь исследованием произвольных действий ребенка, он выявил значение ориентировочной деятельности в регулировании поведения. В последние годы разрабатывал теорию эмоций как особого звена смысловой регуляции деятельности	«Развитие произвольных движений»
Щелованов Николай Матвеевич (3892-1964)	Изучал следующие основные проблемы: 1) первенство развития слуха и зрения ребенка; 2) развитие ребенка до 3 лет; 3) возникновение госпитализма в результате дефицита общения ребенка со взрослыми	«Воспитание ребенка раннего возраста»; «Физиология высшей нервной деятельности»
Люблинская Анна Александровна (1903-1983)	Разрабатывала вопросы детской и педагогической психологии	«Очерки психического развития ребенка»; «Детская психология»
Божович Лидия Ильинична (1908-1981)	Изучала познавательные интересы школьников, осуществляла дифференцированный подход к выявлению мотивов учебной деятельности и их связи со сферой социальных мотивов. Изучала аффекты неадекватности, анализируя конфликты детей. Исследовала функции самооценки, уровень притязаний и идеалов в мотивационно-потребностной сфере	«Личность и ее формирование в детском возрасте»

Ученые	Разрабатываемые вопросы	Основные публикации
Эльконин Даниил Борисович (1904-1984)	Выдвинул концепцию периодизации психического развития детей, основанную на понятии «ведущая деятельность». Предложил эффективный метод обучения ребенка чтению путем звукового анализа слов. С позиций культурно-исторической теории провел психологический анализ игры, выявил ее роль в процессе развития	«Детская психология»; «Психология игры»; «Психология обучения младшего школьника»
Венгер Леонид Абрамович (1925-1992)	Область исследований: закономерности развития восприятия и наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте, формирование общих и специальных способностей, диагностика умственного развития	«Воспитание и обучение»; «Педагогика способностей»; «Диагностика умственного развития дошкольника» (ред.); «Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного
Давыдов Василий Васильевич (1930-1996)	Изучал возрастную периодизацию, психологию детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Исследовал соотношение обучения и развития, развитие личности ребенка, формирование мышления, речи, овладение им учебной деятельностью.	«Детская психология»; «Виды обобщений в обучении»; «Теория развивающего обучения»; «Психическое развитие в детских возрастах»
Петровский Артур Владимирович (1931-2006)	Личность рассматривал через группу, через социум. Потребности в персонификации, по А. В. Петровскому, являются отправным пунктом анализа развития. Он выделил 3 основных процесса, определяющих ход развития: 1) адаптацию; 2) индивидуализацию; 3) социализацию	«Психология развивающейся личности»; «Личность. Деятельность. Коллектив. Психологическая теория коллектива»

Ученые	Разрабатываемые вопросы	Основные публикации
	В периодизации возрастного развития выделял эпохи детства, отрочества и юности	
Фельдштейн Давид Иосифович (род. в 1929 г.)	Изучает проблемы онтогенеза психического и личностного развития ребенка, подростка. Предложил возрастную периодизацию психического развития. Исследует общественно-полезную деятельность подростков, закономерности личностного, профессионального самоопределения подростков и юношества	«Трудный подросток»; «Проблемы возрастной и педагогической психологии»; «Психология становления личности»
Лисина Майя Ивановна (1929-1983)	На основе общепсихологической теории деятельности рассматривала общение как коммуникативную деятельность. Потребность в общении М. И. Лисина считала самостоятельной и отличной от всех других видов потребностей. По ее теории, в качестве мотивов деятельности общения выступает партнер по общению. В периодизации развития общения выделила следующие формы: 1) ситуативно-личностное общение ребенка со взрослым (0-6 месяцев); 2) ситуативно-деловое общение (6 месяцев — 1 год); 3) внеситуативно-познавательное общение (3-5 лет); 4) внеситуативно-личностное общение (6-7 лет)	«Проблемы онтогенеза общения»
Мухина Валерия Сергеевна (род. в 1935 г.)	Разрабатывает концепцию становления самосознания личности на разных этапах онтогенеза, а также исследует проблему психологической коррекции развития личности в детстве	«Близнецы»; «Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта»; «Возрастная психология»