

Министерство образования Российской Федерации
Южно-Уральский государственный университет
Кафедра психологии развития

Ю9.я7

М759

Молочкова И.В.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ОСМЫСЛЕННОГО УЧЕНИЯ**

Учебное пособие

Часть I

Челябинск
Издательство ЮУрГУ
2001

ББК Ю940.я7 + Ч481.22.я7

Молочкова И.В. Психолого-педагогические аспекты осмысленного учения: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001.– Ч. I. – 86 с.

В учебном пособии рассматриваются теоретические и прикладные вопросы проектирования и организации образовательного процесса в современных условиях с точки зрения его мотивационного обеспечения и активизации. Представленные материалы используются в рамках вузовских курсов «Педагогическая психология» и «Мотивация учения».

Пособие предназначено для студентов факультетов психологии, аспирантов, педагогов, психологов, работающих в сфере образования.

Ил. 6, табл. 7, список лит. – 26 назв.

Одобрено учебно-методической комиссией факультета психологии ЮУрГУ.

Рецензенты:

Горелова Галина Григорьевна, зав.кафедрой психологии ЧГПУ, канд.пед.н., доцент;

Рыльская Елена Александровна, канд.психол.н., доцент.

© Издательство ЮУрГУ, 2001.

Глава 1. ЗАКОНОМЕРНОСТИ СМЕНЫ ПРЕДМЕТА НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС РАЗРАБОТКИ ТЕОРИЙ УЧЕНИЯ

Смена парадигмы психологической науки, от понимания психики как отражения реальности к пониманию психики как порождению новой реальности в процессе взаимодействия человека с миром [А.Г.Асмолов, О.К.Тихомиров, В.Е.Клочко и другие], закономерно привела к изменению самого предмета ее изучения. Наметившиеся в современной психологии тенденции, связанные с расширением и углублением самого понятия «развитие человека», обуславливают представления об образовательной среде как таком мире деятельности, общения, жизни ребенка, при котором он не приписывает, не отображает, не осуществляет инструментально чужой мир, а создает свой собственный [В.В.Рубцов]. Такой подход неизбежно порождает необходимость трансформации понятия «учение», под которым традиционно понимают процесс усвоения социального опыта предшествующих поколений через ЗУНы (знания, умения, навыки), оказывающие формирующее влияние на процесс развитие личности.

Интерес к процессу обучения в нашей науке является закономерным следствием использования его в качестве естественного исследовательского «полигона» для всех существующих психологических теорий. Каждая из них так или иначе затрагивала проблему обучения с точки зрения разработки категорий научение, учение, развитие, воспитание и т.п. И понятно, что на этот процесс решающее влияние оказывали те методологические установки, которыми руководствовались авторы различных теорий.

При попытке увидеть подобное влияние нам представляется целесообразным использовать **историко-системный подход**, главная задача которого заключается в возможности «... увидеть историю психологической науки как историю становления и развития идеи системности, как закономерное движение психологической мысли с одного «этажа» познания на другие, все более высокие «этажи», с которых по новому открывается сам предмет изучения нашей науки и по другому конкретизируются принципы его изучения и категории, в которых фиксируется изучаемый предмет» [В.Е.Клочко, 1987].

В.Е.Клочко были выделены основные уровни существования психологической реальности: досистемный, первый системный уровень, вторая и третья форма системности. Каждый из выделенных уровней являлся тем «строительным ле-

сом», на основе которого рождался, строился последующий. Именно предыдущий уровень создавал условия и впоследствии производил те методологические противоречия, разрешить которые он был не в силах, и тем самым закономерно прождал к жизни следующий уровень системности.

Самым ярким проявлением **досистемного уровня** является пожалуй «*предметоцентризм*», в рамках которого были определены типы, механизмы ассоциаций как связи психических процессов [Д.Гартли, В.Вундт]. На материале исследования ассоциаций изучались особенности научения, основу которого, по мнению представителей ассоциативной психологии, составляли процессы памяти. Близки данному подходу и эмпирические данные экспериментов Г.Эббингауза [1885], которые впоследствии учитывались исследователями памяти, выработки навыков и организации упражнений в рамках существующих теорий научения.

В этот период психология считала своим предметом сознание и пыталась понять его назначение, структуру и принципы работы, не выходя за пределы самого сознания (интроспекция). Изучение предмета науки, желание ощутить его, проявить основные качества потребовало использования еще одного предмета, который и стал тем *внешним* по отношению к изначально заданному *внутреннему*.

Первый уровень системности, диалектически отрицая досистемный уровень, возник для разрешения проблемы соотношения «внутреннего и внешнего» на заре XX века в эпоху так называемой «бархатной» революции в психологии, когда состоялся ее выход «за пределы сознания» и соответственно сменился предмет науки. *Новый предмет* исследования (*психика*) стал рассматриваться не только с точки зрения выявления внутренней сущности, внутреннего качества, которые только проявлялись в актах воздействия на него внешних явлений, но и точки зрения *связи* психики с целым классом различных явлений. С нашей точки зрения, это и обусловило возможность расширения представления о психологической сущности процесса познания человеком окружающего мира, но пока лишь на уровне категории «научение» (т.е. явление, имеющее условнорефлекторную природу и проявляющееся во внешней практической активности «когнитивного» индивида).

Иначе говоря, психическое стало исследоваться в различных связях и отношениях – по отношению к сознанию, мозгу, поведению, деятельности, субъекту, личности. Соответственно усложнялось и представление о процессах научения в различных научных направлениях: с точки зрения приспособительных реакций в прагматической функциональной психологии У.Джемса и Дж.Дьюи; основных законов научения в теории проб и ошибок Э.Торндайка, предварившего появле-

ние бихевиоризма как самостоятельной психологической школы; измерения сенсомоторных функций в исследованиях Ф.Гальтона, положивших начало тестированию как одному из эмпирических методов исследования в психологии.

Вторую форму системного подхода характеризует однородность явлений. Как отдельные системы выступают психика, а также личность, отражение, деятельность и т.д. На основе подобных систем и различных принципов стали появляться *моносистемы*, которые легли в основание различных психологических школ. Причем, каждая из отдельно взятых научных школ, обладая собственными принципами, проблемами, категориями, не испытывала нужды в организации взаимодействия с другими системами.

Именно в этот период были разработаны собственно психологические теории учения. Заслужкой ортодоксального *бихевиоризма* Дж.Уотсона и всего *необихевиористского направления* [Э.Толмен, К.Халл, А.Газри, Б.Скиннер] является разработка целостной концепции научения, включающей его закономерности, факты, механизмы, реализующие гомеостазический принцип функционирования поведения человека. Нельзя переоценить вклад *когнитивной психологии* [Г.Найссер, М.Бродбент, Д.Норман, Дж.Брунер и др.] в эту область исследований с ее акцентом на знании, информированности, организации смысловой памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах чтения и понимания, когнитивных стилях, поскольку она обеспечила психологическое сопровождение практически всем существующим ныне информационным образовательным технологиям.

Гуманистическая же психология [А.Маслоу, К.Роджерс], выдвинувшая концепцию «центрированной на клиенте» терапии, категорию самоактуализации, пирамиды (иерархии) потребностей, фасилитации (облегчения и активизации), позволила сформировать центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении и учитывающий уже способность человека к «выходу за пределы самого себя», а соответственно и к самоорганизации и саморазвитию.

Разработка отечественных теорий учения в этот период начинается с работ Л.С.Выготского, поставившего в психологии важные проблемы развития высших психических функций, связи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе, создавая для обучаемого «зоны ближайшего развития». Идеи его культурно-исторической психологической теории с той или иной степенью полноты легли в основу психолого-педагогических концепций последних десятилетий.

В работах А.Н.Леонтьева, посвященных психологии учения как специфически человеческому виду деятельности, был поставлен вопрос о механизмах реализации принципа сознательности в обучении, извращенно трактуемом в педагогической науке до недавнего времени. В «расширении смыслового поля» видел А.Н.Леонтьев суть процесса развития человека, а через формирование «личностного смысла учения», характеризующего отношение мотива к цели, предполагал возможность достижения действительной сознательности в учении.

Сформировавшиеся в *отечественной психологии* в середине XX столетия теории, концепции, трактовки учения, учебной деятельности [Н.А.Менчинская, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, А.К.Маркова, Л.В.Занков, Л.Н.Ланда, В.Я.Ляудис, В.Д.Шадриков и другие] внесли неоценимый вклад не только в осмысление педагогической практики, но и позволили обозначить основное противоречие психологической науки, находящейся на этапе развития моносистем, ставших предметом исследования в соответствующих научных школах, каждая из которых брала один из принципов в качестве исходного (принцип деятельностного подхода, личностного подхода, принцип отражения и т.п.).

Третья форма системного подхода позволяет разрешить проблемы, наметившиеся на втором уровне, поскольку изоляция между моносистемными теориями увеличивается, процесс дезинтеграции науки продолжается, поэтому соотносить данные, полученные в разных психологических школах, становится особенно сложно. Этот третий уровень существования психологической реальности, к которому постепенно приближается современная наука, по мнению В.Е.Клочко, связана с открытием «**метасистемы**», по отношению к которой изолированные до сих пор моносистемы (личность, психика, деятельность, природная и социальная системы) могут быть определены как подсистемы. «Такую интегративную целостность мы определяем как **психологическую систему**. Психика как объект психологической науки выступает тогда как подсистема психологической системы, как ее элемент. Для того, чтобы психика выступила объектом исследования в психологии, предметом психологической науки должна стать психологическая система» [В.Е.Клочко, 1987].

Можно сказать, что теоретическое и практическое значение третьего уровня системного изучения действительности глобально для современной психологии. Так как, благодаря ему возможно нахождение ответов на вопросы, касающиеся проблем «конструирования миров» [А.Г.Асмолов] и реализации принципов самоактуализации, самоорганизации и саморазвития в условиях современного образо-

вательного пространства, которое только тогда и начнет по-настоящему гуманизироваться.

Глава 2. КАТЕГОРИЯ МОТИВА И ЕЕ РОЛЬ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Узловой вопрос – это вопрос о том, что мотивы (побуждения), *характеризующие* не столько личность, сколько обстоятельства, в которых она *оказалась* по ходу жизни, *превращаются* в то устойчивое, что *характеризует* данную личность.

С.Л.Рубинштейн (Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1973. – С.249.)

Прежде чем войти в разряд психологических категорий и закрепиться в языке науки, представление о мотиве неизменно и повсеместно появлялось (под различными именами) во всех случаях, когда возникал вопрос о причинах человеческого поведения.

Мотив (от лат. moveo- двигаю) – это то, что **движет** живым существом, **ради чего** оно тратит свою жизненную энергию.

Мотив, по мнению Петровского А.В. и Ярошевского М.Г. [19], не может быть адекватно объяснен сам по себе, вне неразлучных связей и изначальной включенности в систему тех детерминант – **образа, отношения, действия**, которые конституируют общий строй психической жизни. Его "служба" в этой жизни представлена тем, чтобы придать поведению импульс и направленность к цели, поддерживая энергетическое подкрепление поведения на всем пути стремления к ней.

Предполагаемая **понятием об установке** идея **организации действия во времени** соединяла в характеристике поведения в качестве нераздельных два момента: зависимость от **предшествующего** состояния субъекта и прогностическую ориентацию.

2.1. Вопросы локализации мотива в истории науки

В период античности была проведена различительная линия не только между чувственным познанием и мышлением, но также между этими разрядами явлений и побуждениями человека. Это отразилось на представлении о различных "частях" (у **Аристотеля** функциях) души. Как отмечалось, они изображались разде-

ленными даже анатомически. **Пифагор, Демокрит, Платон** помещали разум в голове, мужество – в груди, чувственное вожделение — в печени. У **Платона** это разграничение приобрело этический характер. Он считал разумную душу (она осела в голове, как наиболее близкая к небесам, к нетленному царству идей) высшим достоянием человека. Низкая – "алчущая" – часть души уводит к низменным целям, препятствует благородным мотивам. На разум возлагалась задача "обуздания" этих рвущих человека в разные стороны побуждений. В образной форме Платон описал проблему конфликта мотивов в известном мифе о колеснице, в которую впряжены два коня противоположных цветов – черный и белый; каждый тянет в свою сторону.

Аристотель среди функций души выделил стремление «к чему-либо» или «отчего-либо». За этим стояло утраченное последующей психологией и возродившееся в новейший период положение о том, что **мотив всегда имеет предметную направленность**, поскольку предмет, к которому стремится организм, может стать целью, лишь будучи представлен в форме образа.

Стремление неотделимо от **ощущения**. Оно сигнализирует о том, достигнута ли цель, вызывая у субъекта чувства удовольствия или неудовольствия. Тем самым объективно присущее организму стремление (имеющее смысл мотива, который побуждает организм действовать) соотносилось с субъективно испытываемыми чувствами. Впоследствии вопрос о связи мотивационных факторов с эмоциональными стал важнейшим для многих теорий.

У Аристотеля сама по себе **эмоция** (удовольствие или неудовольствие) — **не мотив поведения**, а **сигнал достижения** цели стремления. Наряду со стремлением важным мотивационным началом Аристотель считал **аффекты**.

Если стремления относились к организму, то понятие об аффектах соединяло психологию с этикой, с отношением человека к другим людям. Считалось, что в случаях, когда аффективная реакция является либо избыточной, либо недостаточной, человек поступает дурно. Крайности безнравственны. Но между ними имеется «золотая середина». Оптимальным состоянием, если речь идет о деньгах, является щедрость, негативными же полюсами — либо расточительство, либо скупость.

Платон возлагал обуздание побуждений на силу разума. Согласно же Аристотелю, человек способен выработать правильные аффекты благодаря своему личному опыту, систематическому обучению.

Воспитание чувств совершается в *поступках*. «*Справедливым* человек становится, творя дела справедливые, а умеренным — поступая с умеренностью, а

без подобной деятельности пусть никому и в голову не приходит стать хорошим человеком».

Тем самым мотив наделялся нравственным знаком, определяющим смысл реального действия — поступка. Сам же поступок приобрел роль творческого начала характера (личности).

2.2. Проблема воли в решении вопроса о произвольности поступков индивида

К Августину восходит волюнтаризм, воспринятый в последующие века рядом учений о мотивационном приоритете воли в психической организации человека. Со времен Августина вопрос о соотношении непроизвольного и произвольного в реакциях и поступках индивида служил темой многих философских дискуссий и школ. Понятие о произвольности ассоциировалось с теми процессами в организме, которые регулируются осознаваемой целью и духовными актами субъекта как последней причинной инстанции.

Психологические соображения соотносились с глобальной философско-религиозной проблемой свободы воли. Первый крутой поворот к новым объяснениям произошел с открытием Декартом рефлекторной природы поведения в его учении о страстях. Как отмечалось, применительно к человеку это учение продекларировало бескомпромиссный дуализм. Материальное тело предстало в образе автомата, запускаемого в ход внешними импульсами, промежуточным эффектом действия которых становятся восприятия и элементарные чувства, а конечным эффектом — «раздувание» мышц. Но наряду с этим организм приводится в действие «излучениями» другой, бестелесной субстанции, откуда исходят акты сознания и воли, а также высшие интеллектуальные чувства.

Дуализм Декарта царил над умами в течение трех столетий. Его отражением стала в конце концов, как считают Петровский А.В. и Ярошевский М.Г., версия о необходимости «двух психологий» — объяснительной, которая усматривает причины изучаемых явлений в телесной механике, и описательной (или понимающей), интуитивно проникающей в душевную жизнь с целью постичь ее уникальность, ее озаренность богатством культурных ценностей [19].

Однако уже в Декартовы времена была предпринята величественная попытка объяснить с геометрической строгостью, руководствуясь не интуицией, а логическим анализом, мотивы поведения человека как телесно-духовного существа. Эта попытка принадлежала оппоненту Декарта Спинозе. Он отверг убеждение в том, что воля – это самостоятельная причинная сущность. «Воля и разум, – утверждал

Спиноза, – одно и то же».

Иллюзия свободы воли – результат незнания истинных причин. Этими причинами являются аффекты. Аффекты, согласно Спинозе, — это особые телесно-психические состояния. Их великое множество. Аффекты ненависти, гнева, зависти и т. д., рассматриваемые сами по себе, вытекают из той же необходимости и могущества природы, как и все остальные единичные вещи.

Спиноза, обращаясь к аффектам, усматривал задачу философии в том, чтобы, неотступно следуя **принципу причинности**, объяснить предназначение аффектов как движущих сил человеческого бытия.

Спиноза предложил строго объективное изучение аффектов взамен сбора сведений о том, как они переживаются испытывающим их субъектом. Рассматривая их в объективной системе отношений, он сводил богатство аффектов к трем основным, имя которым: **влечение, печаль и радость**. Он наделил аффекты действительным влиянием на организм (тело), считая, что печаль уменьшает способность тела к действию, тогда как радость увеличивает ее.

Важнейшие нововведения Спинозы: подход к аффектам с позиций, отвергающих дуализм телесного и духовного, придание им реальной причинной роли в жизнедеятельности - побудили в XX веке **Л.С. Выготского** задуматься над перспективой создания теории, способной применить идеи Спинозы к современной психоневрологии.

Столкновение естественных инстинктов с нравственным зарядом «рефлексов головного мозга» и нравственное ставило вслед за проблемой жизненной истории мотивов проблему их конфликта. Обе проблемы решались с надеждой на определяющую роль воспитания. Ведь категория **рефлекса** после Сеченова из анатомической схемы становилась не только нейродинамической, но способной создавать новые формы поведения благодаря двум обстоятельствам: как **пластичности нейросубстрата**, так и **преобразованию мотивации**.

Новое понятие о рефлексе стало предпосылкой рождения и развития русской рефлексологии. В ее объяснительные установки наряду с признаком пластичности (чуждым модели «рефлекторной дуги») вошло также представление о мотивационном обеспечении нового, прижизненного рефлекса.

«Дуга» имела свой биологический смысл. Она выполняла защитную функцию, обороняя организм от угрожающих ему агентов. Новый рефлекс, схема которого была «прописана» Сеченовым, позволял организму выйти на простор жизненных встреч со средой, применительно к которой у него не было заготовленных формул поведения. Чтобы действовать в этой среде, требовалась мотивационная

энергия.

В школах **Павлова** и **Бехтерева** эта энергия, как и в случае рефлекторной дуги, предполагалась скрытой в «мудрости тела», то есть считалась призванной решать биологическую задачу на выживание. У Сеченова воспитание рефлекса подчинялось социально-нравственной задаче формирования страстной и волевой личности, которая «не может не делать добро». Таков был гражданский мотив его концепции мотивации, вдохновленный надеждой на появление на русской земле людей, свободных от рабства и барства.

Высокая гражданственность была присуща как Павлову, так и Бехтереву. Но в своих лабораториях они не могли экспериментировать иначе, как в русле программ, для которых сложились предпосылки в логике развития науки. Поэтому у обоих ученых схема выработки новых рефлексов строилась на идее **биологической** значимости мотива, обозначаемого термином «подкрепление» (термин Павлова). **Мотив** соответствовал **потребности** организма в самосохранении, в удовлетворении его биологических потребностей. Если некогда безразличный внешний раздражитель побуждал действовать, то не иначе как сигнал к будущему подкреплению. «Условная» мотивация черпала энергию в «безусловной», заложенной в организме самой его природой.

Учения Бернара (о витальной активности организма, направленной на удержание стабильности его внутренней среды) и Дарвина (об активности, направленной на адаптацию к среде внешней) служили предпосылкой новых воззрений на объективный (независимый от сознательной цели) характер мотивов поведения.

От Дарвина было воспринято доказательство того, что целесообразность поведения объяснима без обращения к цели как феномену сознания субъекта. Отсюда был прямой шаг к признанию мотива величиной, действующей безотносительно к знанию личности о том, что же ею движет, к чему она стремится, ради чего поступает именно так, а не иначе.

Здесь заложены корни психоанализа **Фрейда**. Дарвиновские выводы об инстинкте и об объективном характере побуждений, заложенных в глубинах жизни, Фрейд перевел с биологического языка на психологический, развив свою теорию мотивации. Он перенес ее в новую плоскость, соотнес с проблемами строения и развития психики человека. И тогда складывалась совершенно иная ситуация, чем в направлениях, где мотивирующее начало поведения виделось под углом зрения его биологической природы.

Применительно к человеку невозможно было устранить вопрос о роли сознания. И первый же фрейдовский вывод запечатлела версия о конфликте между го-

лосом сознания и мощью скрытых от него глубинных бессознательных влечений.

Воспитанный в молодости на идеях строжайшего детерминизма, Фрейд настаивал на том, что любые психические феномены, даже кажущиеся нелепыми или иррациональными, случайными или бессмысленными, жестко обусловлены игрой подспудных психических сил (сексуальных либо агрессивных влечений). Спасаясь от них, человеческое существо ставит этим слепым психическим стихиям «запруды» в виде различных **защитных механизмов**, важнейший из них — механизм вытеснения. Вытесненное влечение, сталкиваясь с цензурой сознания, ищет различные обходные пути и разряжается в формах, внешне нейтральных, порой даже бессмысленных, но имеющих свой символический план. Их разгадкой и занялся психоанализ, толкуя сновидения, изучая различные оговорки и ошибки памяти, необычные ассоциации (связи) мыслей.

Фрейд ввел в свою конструкцию противостоящий всему инстинктивно-биологическому в человеке социальный фактор. Социальные нормы, запреты, санкции также обладают мотивационной силой. Анализ сложной мотивационной структуры личности привел Фрейда к трехкомпонентной модели ее устройства как динамичного и изначально конфликтного. Конфликтность выступила в столкновении бессознательных влечений с силой «Я», вооруженного своими орудиями самозащиты, и давлением сверх-«Я» (инстанции, представляющий социум как враждебное индивиду начало).

Наряду с Фрейдом существенно обогатил категорию мотива Курт Левин. Он был близок гештальттеории с ее увлеченностью революционными событиями в физике, где утвердилось понятие о поле. Но гештальтисты сосредоточили свои усилия на разработке категории образа, тогда как Левин обратился к динамике мотивов в индивидуальном, а затем и коллективном поведении.

Понятие о поле Левин, переводя его на психологический язык, обозначил термином «жизненное пространство». Оно мыслилось как целостность, где нераздельны индивид и значимое для него, притягивающее и отталкивающее его окружение.

Как и Фрейд, Левин внес важный вклад в разрушение традиционных взглядов на мотив как побуждение, конечным источником которого служит субъект, преследующий цель, данную в осознаваемом им внутреннем образе. Как и Фрейд, Левин стал на путь разработки принципа психической причинности. Данная объективно, подобно биологической и социальной причинности, она отлична от них. В то же время именно в силу своей объективности она выступала в такой трактовке, которая позволяла преодолеть версию о «замкнутом психическом ряде»,

где одно явление сознания субъекта (волевой импульс, образ цели, чувственный порыв, акт апперцепции) производит другое.

Поиски объективной динамики мотивов как непрременной детерминанты поведения сближали Левина с Фрейдом. Но во многом они расходились. Фрейд был сосредоточен на истории личности. Мотивацию он сводил к нескольким глобальным влечениям, объекты которых фиксируются в детстве. Отсюда и направленность психоанализа — «раскапывать» далекое прошлое личности.

В отличие от Фрейда Левин учил, что объяснить поведение можно только из тех отношений, которые складываются у личности с ее непосредственной, конкретной средой в данный микроинтервал времени. Прошлый опыт может влиять на субъекта только в том случае, если сохраняется актуальность этого опыта «здесь и теперь».

Левин полагал, что нет принципиальных различий между органической потребностью, «например потребностью в пище», и мотивацией, присущей деятельности человека. Имеется общая мотивационная динамика. В то же время он выделил особый класс мотивов, которые, будучи сходны по своей динамике с биологическими, решительно отличаются от них тем, что возникают только у человека в виде намерений. Он назвал их квазипотребностями.

Монизм и детерминизм — таковы, по мнению Выготского, преимущества Левина перед всеми, кто со времен Декарта продолжал идти по стопам этого великого французского мыслителя.

Монизм Левина заключался в том, что всю мотивационную сферу безостаточно (от простейших побуждений до высших квазипотребностей и волевых действий) он описывал в качестве *подчиненной* одним и тем же динамическим законам. Детерминизм Левина заключался в том, что любое побуждение (мотив) мыслилось возникающим в «системе напряжений», создаваемой силами поля. В этой системе сам мотив выступал в качестве силы, которая действует объективно, в границах «жизненного пространства», а не в замкнутом «пространстве» сознания субъекта.

Заслуга Левина — в *укреплении* представления о **мотиве** как **особой** психической **реалии** (не сводимой ни к биологическим детерминантам вроде *инстинкта* или «*подкрепления*», ни к социальным детерминантам вроде *сверх-«Я»* у Фрейда, ни к самостийной *силе воли*). Тем самым укреплялось понятие о *психической причинности*, одной из составляющих которой выступал мотив. Это в свою очередь укрепляло собственный категориальный аппарат психологии, неотъемлемым рабочим компонентом которого является категория *мотива*.

Логика движения знания (а в России и социальные запросы) [19] вела к решениям, сближавшим разъятые философией, но нераздельно представленные в жизнедеятельности организма телесные и психические явления. Их сближение требовало пересмотреть первичные способы их объяснения, как и программы исследования. Поиск шел в русле созданной Сеченовым традиции. Ее радикально углубило учение Павлова о высшей нервной деятельности. Оно изменяло взгляд на адаптивное поведение целостного организма, раскрыв специфику его сигнальной регуляции. Но принципиальная схема Павлова редуцировала выработку новых реакций к их мотивационному обеспечению биологическими потребностями.

Иной путь избрал А.А. Ухтомский. Созданное им учение о доминанте интегрировало физиологическую картину динамического взаимодействия нервных центров с представлениями о мотивационной направленности поведения целостного организма. Есть все основания полагать, что доминанта (как и условный рефлекс) является столь же физиологическим, сколь психологическим понятием. Категориальный анализ [19] не оставляет сомнений в том, что в этом понятии, рассматриваемом под психологическим углом зрения, представлена категория мотива.

В физиологическом плане в центре учения о доминанте — согласно Ухтомскому — идея конфликта нескольких отдельных *потоков возбуждения*, протекающих в общем субстрате. Когда один из потоков оказывается доминирующим, он овладевает «выходом» системы. Все остальные импульсы, воздействующие на организм, не вызывают положенных им «по штату» сенсомоторных реакций, но лишь подкрепляют эту текущую рефлекторную установку, с одной стороны, и с еще большей силой тормозят все остальные рефлекторные дуги — с другой.

Вспоминая, чем он руководствовался, вводя термин «доминанта», Ухтомский писал: «Я рискнул в свое время предложить вниманию исследователей понятие о доминанте потому, что самому мне она объясняла многое в загадочной изменчивости рефлекторного поведения людей и животных при неуловимо мало изменяющейся среде и обратно: повторение одного и того же образа действий при совершенно новых текущих условиях».

Стало быть, новый термин вводился с целью продвинуться в проблеме детерминации поведения, которое, оставаясь по своей сущности рефлекторным, оказывается «загадочно изменчивым» в стабильной среде и не менее загадочно инертным в резко изменяющихся условиях. Доминанта — это детерминанта жизнедеятельности, маховое колесо нашей машины, помогающее сцепить и организовать опыт в единое целое. Она — по Ухтомскому — и двигатель поведения, и

его вектор.

В ту эпоху при объяснении побудительных сил поведения большой популярностью пользовалось дарвиновское понятие об инстинкте. Это понятие распространил на поведение человека У. Макдугалл, который построил на нем свою концепцию мотивации, изложенную в его «Введении в социальную психологию» (1908).

Неопределенность понятия об инстинкте, превратившегося в принцип, способный все объяснить, вызвала в психологии бурную дискуссию, к которой Ухтомский не остался безразличен. Он выступил против того, чтобы опереться на инстинкты как на незыблемую почву, а также против того, чтобы отнести доминанту к категории инстинктов. С шестеркой инстинктов в руках, писал он, мы не сможем разобраться в конкретных поступках. Количество инстинктов стремительно возрастало, и в начале 20-х годов в психологической литературе их можно было найти несколько тысяч. Неприемлем для Ухтомского был сам принцип предопределенности поведения прирожденными побуждениями.

Ухтомский стоял за то, чтобы поставить — вслед за Павловым знак равенства между инстинктом и рефлексом с целью перенести упор с прирожденного на приобретаемое. Но, по Павлову, условные рефлексы черпают свой мотивационный потенциал в безусловных. Мысль же Ухтомского была устремлена к раскрытию того, как возникают не только новые условные связи между сигналами и эффекторными ответами, но и принципиально новые формы мотивации. С этой позиции Ухтомский выступал против представлений о том, что основной мотивационной тенденцией организма является сохранение им своей стабильности в противовес возмущающим воздействиям среды (учение о гомеостазе).

Сведение всех побуждений к инстинктам, гомеостатическим регуляциям, принципу наименьшего действия, безусловным рефлексам и т. д. снимает проблему развития мотивации, образования и наращивания в фило- и онтогенезе новых побудительных сил, генераторов новых импульсов.

По Ухтомскому, нарастающая мощность доминанты как мотива не может иметь другого источника, кроме устремленности организма к внешнему миру. «В условиях нормального взаимоотношения со средой организм связан с ней интимнейшим образом: чем больше он работает, тем больше он тащит на себе энергии из среды, забирает и вовлекает ее в свои процессы».

Принцип тотальной мотивационной обеспеченности любого психического проявления предполагает, что в жизни личности отношение познавательного продукта (представления, понятия) к объекту неотделимо от отношения этого про-

дукта к субъекту как источнику доминантных (мотивационных) импульсов. За абстракцией, казалось бы, такой бесстрастной функцией ума, всегда кроется определенная направленность поведения, мысли и деятельности, писал Ухтомский.

С переходом к человеку наряду с реальностью преобразуемой природы возникает принципиально новая форма – реальность человеческих лиц (личностей). И здесь, согласно Ухтомскому, в психологическом опыте, организуемом доминантой, совершается великая революция. Обычно, говоря об изменении психики на «фазе человека», главный упор делают на интеллектуальных структурах: мышлении и речи («вторых сигналах»). Ухтомский выдвигает на передний план возникновение новых доминант (мотивационных установок), порождаемых новой действительностью, а именно личностно-человеческой. Считая, что природа человека делаема и возделываема, Ухтомский имел в виду не только обогащение организма новой информацией и не только построение новых способов (приемов) действий, но прежде всего созидание новых мотивационных структур.

Что же касается основной тенденции в развитии мотивов, то ею является экспансия в смысле овладения средой во все расширяющихся пространственно-временных масштабах "хронотопе"), а не редукция как стремление к «защите» от среды, уравновешенности с ней, разрядке внутреннего напряжения.

Воздействуя на образное (в широком смысле слова) познавательное содержание психической жизни, отбирая и интегрируя его, доминанта, будучи независимым от рефлексии поведенческим актом, «вылавливает» в этом содержании те компоненты, которые способствуют укреплению уверенности субъекта в ее преимуществах перед другими доминантами».

Истинно *человеческая мотивация* имеет социальную природу и наиболее ярко выражается в «доминанте на лицо другого». Всматриваясь в другого, индивид видит в нем не собственный двойник, а неповторимую личность — единственную во Вселенной. Благодаря этой доминанте человек не просто осознает другого как личность, но и сам становится личностью.

Эта особая мотивационная установка требовала нового подхода к проблеме социально-личностной перцепции, то есть восприятия человека человеком. Чтобы постичь мотивацию поведения другого человека, нужно сперва преобразовать собственную. Возделывание именно такой доминанты Ухтомский считал важнейшей задачей воспитания и самовоспитания. «Доминанта на лицо другого», говорил он, одна из самых трудных, на первый взгляд, пожалуй, и недостижимых в чистом виде доминант, которые нам придется воспитать в себе. Этот феномен стал предметом специальной психологической разработки в *концепции* Фрейда о

«рационализации» и концепции Л. Фестингера о когнитивном диссонансе.

Ключевым в изучении мотивационной сферы неизменно выступает вопрос о ее иерархическом строении, о различных уровнях ее организации. Главные достижения в познании биологического уровня запечатлены в учении о гомеостатических регуляциях поведения, благодаря которым сохраняется целостность организма в противовес постоянно угрожающим ему внешним и внутренним факторам.

2.3. Преодоление в науке постулата о равновесии организма со средой

Исследования (в частности, опыты по «сенсорной изоляции» американского психолога Хебба) показали, что изоляция человека от чувственных раздражителей становится препятствием для умственной работы. Это свидетельствовало о том, что органы чувств не только информируют о среде, но и поддерживают мозг в деятельном состоянии. В условиях «сенсорного голода» (когда органы зрительных, слуховых, осязательных ощущений у испытуемого изолируются от внешних сигналов) у человека начинаются галлюцинации. Следовательно, мозг сам продуцирует следы прежних впечатлений. Эти факты невозможно совместить с представлением о мозге как передаточной станции между стимулом и реакцией, с гипотезой о том, что жизнедеятельность подчинена одной цели — устранению раздражителей.

Против **гомеостаза** как единственного объяснительного принципа поведения свидетельствовали и некоторые биологические концепции, как, например, выдвинутое канадским ученым Г.Селье учение о стрессе. В условиях большого напряжения (нервного, мышечного, чрезмерного охлаждения или перегревания и т. д.) гомеостатические механизмы гладко работать не могут. Организм отвечает на травмирующие раздражители (стрессоры) совокупностью особых адаптационно-защитных реакций. Сперва возникает состояние тревоги («аларм-реакция»), при котором адаптация к угрожающим раздражителям еще не достигнута. Затем происходит мобилизация сил и наступает стадия сопротивления. Она сменяется стадией истощения, когда достигнутая было адаптация утрачивается.

Подобно понятию об установке, понятие о психологическом стрессе включило готовность индивида реагировать на значимый раздражитель. Вместе с тем это эмоциональная, аффективная готовность, связанная с мобилизацией всех физиологических ресурсов организма для того, чтобы устоять перед грозным испытанием.

Психология постоянно находится под влиянием общебиологических представлений и опирается на них. Неудовлетворенность принципом гомеостаза усиливали успехи нейрофизиологии, генетической, сравнительной психологии. Созревает идея о том, что потребность в исследовании окружающего мира, в приобретении новой информации о нем столь же глубоко укоренена в самой природе организма, как и его направленность на сохранение основных физиологических констант.

И подобно тому, как гомеостаз реализуется благодаря включению ряда физиологических механизмов (например, при падении уровня углекислоты и повышении уровня кислорода в крови дыхание становится реже благодаря возбуждению соответствующих рецепторов), негомеостатическое «исследовательское» поведение обусловлено некоторыми свойствами высших нервных центров — прежде всего активирующей системы (локализованной в мозговом стволе). Изучение этой системы нейрофизиологическими методами показало, что раздражители выполняют две функции — сигнальную (информационную) и активирующую (энергетическую).

Конечно, отмечают А.В.Петровский и М.Г.Ярошевский, принцип гомеостазиса тем самым вовсе не утрачивает значение, но оказывается недостаточным, чтобы объяснить мотивацию поведения. С одной стороны, «исследовательская» мотивация влечет к непознанному, к раздражителям, активирующим поведение, с другой — новые раздражители являются потенциально опасными. Любой неожиданный сигнал сразу же приостанавливает движение, порождает стремление возвратиться в привычные условия. В этой картине амбивалентного поведения перед нами наглядно предстает противоборство двух основных мотивационных сил — гомеостатической и «исследовательской». Здесь принцип единства организма и среды раскрывается в своих мотивационных характеристиках: мотивация, направленная на сохранение организма как системы, нераздельно связана с мотивацией, обеспечивающей изучение среды [19].

В современной психологии выдвигаются требования пересмотреть традиционную концепцию мотивации, ограничивающую ее истоки биологическими нуждами организма. Хронологически они относятся к середине нашего столетия, и ведущие отечественные психологи полагают, что сдвиги в трактовке мотивации, будучи обусловлены конкретно-научными достижениями нейрофизиологии, сравнительной, экспериментальной, клинической психологии, не случайно падают на этот период. Они связаны с коренными изменениями в содержании, структуре и масштабах научно-технической деятельности, существенно повысившими

требования к возможностям человеческой личности, ее активности и самостоятельности, придавшими большую актуальность проблемам психологии творчества.

Примером могут служить исследования так называемого «мотива достижения», проведенные американским психологом Д. Макклеландом. В основе этих исследований лежит стремление преодолеть традиционную концепцию мотивации, ориентирующуюся на биологические нужды организма. Они направлены на поиск объективных количественных показателей силы мотивации как важнейшего фактора, обеспечивающего высокий уровень достижений в человеческой деятельности. Опыты Макклеланда вскрыли реалистическую установку сознания, его направленность на воспроизведение действий, способных удовлетворить потребность. Чем сильнее был мотив, тем чаще испытуемые представляли различные способы успешного достижения цели. От целей, связанных с органической потребностью, Макклеланд перешел к более высоким, отражающим ценностную ориентацию личности. При этом он обнаружил большие различия между испытуемыми в отношении силы возникшего у них мотива достижения. Истоки этой силы Макклеланд искал в условиях семейного воспитания, которое в свою очередь было поставлено им в зависимость от религиозных убеждений родителей. Переход от биологических объяснений к социальным был симптоматичен.

Категория мотива, как и другие звенья категориального аппарата психологии, вбирает признаки, «детектируемые» научной мыслью в общении с исследуемой реальностью. Этой реальностью в современной науке выступает система особых, предметно-ориентированных энергетично-динамических отношений субъекта с действительностью, заданная взаимодействием природных и социокультурных начал в его психической организации.

Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Мотивация учебной деятельности

Очевидно, *интенсивное развитие* ребенка обусловлено *рядом причин*. В возрасте от двух до пяти лет ребенок *еще не умеет говорить*. И, как утверждает В.Д. Шадриков, это для него большое благо. Взрослый ничего не может сказать ребенку, но он хорошо понимает, что у ребенка есть определенные потребности, которые он может высказать только плачем.

Не имея возможности побудить ребенка к действию словом, воздействовать на него словом, взрослый вынужден создавать условия, соответствующие потреб-

ностям ребенка в текущий момент жизни. Поэтому поведение ребенка строится на основе собственной мотивации, его действия направлены на удовлетворение собственных потребностей. Это «золотое время» в развитии ребенка, когда нет элементов насилия в воспитании. Именно этот фактор и определяет такую высокую эффективность развития, которой человек уже больше не достигает в своей жизни. Соединение мотивации и действия, направленного на ее удовлетворение, является необходимым условием научения и в раннем возрасте, когда взрослый руководствуется желаниями ребенка, также условия сопровождают ребенка постоянно. Именно это позволяет достичь поразительных результатов развития.

В возрасте двух лет ребенок овладевает речью и уже может общаться с родителями. И здесь взрослые совершают первую ошибку, вступая на роковой путь забвения потребностей ребенка. Организуя поведение ребенка, взрослые (родители) все чаще и чаще вместо того, чтобы создать условия для удовлетворения потребностей ребенка, говорят ему «нельзя». Пока еще взрослые исходят из потребностей ребенка, но уже ограничивают их. И чем более взрослым становится ребенок, тем большие ограничения налагаются на его поведение. А внутри «нельзя» уже пробиваются ростки новых отношений. Переломным пунктом становится поступление в школу. Здесь четко и явственно **на смену «хочу» и «нельзя»** приходит суровое и сухое **«должен»**. Если в «нельзя» еще присутствуют желание ребенка, его стремления, хотя они и ограничиваются (но не истребляются, не иссушаются), то в суровом «должен» желанием ребенка пренебрегают, его стараются не замечать, а если и говорят, то как о чем-то второстепенном. Мотив превращается в фантом. А вместе с этим и истинная педагогика, основанная на мотивах ребенка, превращается в фантомную педагогику, педагогику, из которой исчезает живой ребенок, ибо не может быть живого человека без желаний. Взрослым необходимо помнить, что его поведением двигают личностно-значимые мотивы.

Таким образом, в жизни ребенка можно выделить три этапа: на первом этапе развитие ребенка определяется его желанием, на втором эти желания ограничиваются, а на третьем предаются забвению. **«Хочу», «можно», «должен» — вот три основы развития.** И, как показывает жизнь, на каждом последующем этапе эффективность развития снижается.

Наиболее часто сторонники теории «долженствования» в качестве основного довода в пользу своей теории, говорят: «Мало ли чего захочет ребенок? Разве можно все позволять!» Для некоторых этот довод звучит убедительно. Но здесь следует задать вопрос: «А что может захотеть ребенок?» И ответ на него разрушает доводы сторонников теории «долженствования». Ребенок может захотеть толь-

ко то, что он усваивает от взрослых, из тех социальных отношений, которые он наблюдает в окружающей действительности. Желания ребенка не возникают из ничего. Они есть отражение жизни (бытия). А если ребенок хочет то, что взрослый считает нежелательным, надо искать причину в себе.

Однако «запретная» педагогика неэффективна по своей сути, так как ее цель в том, чтобы исправить не первоисточник, а следствие. Следовательно, педагогика не может исходить из «долга» как основы воспитания, ибо сам «долг», есть следствие воспитания, основанного на желании.

Сегодня зарождается новая философия образования и новая педагогика., пытающаяся ответить на вопрос: в чем заключается тайна бытия для ребенка на каждом этапе жизненного пути?

Это главный вопрос педагогики. В ответе на данный вопрос заключается и решение проблемы **мотивации учения**, ибо оно становится личностно-значимым, и решение проблемы **содержания образования** и, наконец, **метода обучения**. В этих условиях действительно можно будет реализовать идею **ученик — субъект деятельности**, так как при личностно-значимом учении, связанном с личностно-значимым содержанием, объясняющим бытие самого ученика, последний не может не быть активным. Потеряв связь с интересами ребенка, поставив задачу ввести его в мир абстрактного научного знания, педагогика стала художочной и бессильной. Вернуться к интересам ребенка — это значит разбудить его способности, открыть путь к проявлению таланта и гениальности в каждом.

Мастерство педагога заключается в том, чтобы общественно значимое преобразовать в личностно-значимое. Личностная значимость должна распространяться прежде всего на учебную деятельность. На пути от непосредственного желания к мотивам сознательного учения, связанным с осознанием его задач, происходит смена ведущих мотивов, изменяется их иерархия. Эти мотивы изменяются и по отношению к отдельным предметам, отдельным темам, по отношению к отдельным учителям и учебным коллективам. Задачи, которые ставятся перед учеником, должны быть им не только поняты, но и приняты как личностно-значимые.

В условиях осознанного учения в качестве мотивов могут выступать и непосредственный интерес к задаче, и осознание важности получаемых знаний в жизни сегодня и в будущем, и стремление утвердиться среди товарищей, испытать и проявить свои способности, утвердиться в иерархии социальных отношений в классе, получить одобрение учителя и родителей.

Стремление систематизировать мотивы приводит к необходимости анализа

основных потребностей личности. С этой точки зрения большой интерес представляют разработки А.К. Марковой, А.Б. Орлова, Л.М. Фридман (1983), Матюхиной М.В. (1984) и других в области определения сути понятия мотивация учения, разработке классификации мотивов учения, определении основных мотивационных характеристик, а также решения проблемы психолого-педагогической диагностики и формирования мотивации учения в условиях реального образовательного процесса. Некоторые материалы этих изысканий мы попытались представить в данном пособии в виде опорных схем, таблиц и конспектов, чтобы облегчить их использование практическими психологами в своей профессиональной деятельности (смотри Приложения 1, 2, 3).

3.1.1. Виды мотивов учения [14]

Мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности (смотри: Приложение 1).

1. Познавательные мотивы

Связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения (активность направлена на работу с самим изучаемым объектом)

1) *Широкие познавательные мотивы* – ориентация школьников на овладение новыми знаниями (разные уровни познавательных мотивов определяются глубиной интереса к знаниям).

2) *Учебно-познавательные мотивы* – ориентация школьников на усвоение способов добывания знаний:

- интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний;
- интересы к методам научного познания;
- интерес к способам саморегуляции учебной работы;
- интерес к рациональной организации своего учебного труда.

3) *Мотивы самообразования* – направленность школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний

На основании совокупности разного уровня познавательных мотивов может быть сформирован «мотив достижения», который состоит в стремлении ученика к успеху в ходе постоянного соревнования с самим собой, желании добиться новых, все более высоких результатов по сравнению со своими предыдущими результатами.

2. Социальные мотивы

Активность ученика направлена в ходе учения на отношения с другими людьми.

1). *Широкие социальные мотивы:*

- стремление получать знания чтобы быть полезным обществу
- понимание необходимости учиться и чувстве ответственности.
- осознание социальной необходимости.

2). *Узкие социальные мотивы (позиционные):*

- стремление занять определенную позицию
- место в отношениях с окружающими
- получать одобрение окружающих и заслужить авторитет у окружающих

Связаны с широкой потребностью человека в общении, в стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними, проявляются в попытках самоутверждения, оказания влияние на других учеников.

Мотивация благополучия – стремление получать только одобрение со стороны учителей, родителей, товарищей.

Престижная мотивация – стремление ученика занять первое место, быть одним из лучших.

3). *Мотивы социального сотрудничества* – ученик стремится осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и одноклассниками, постоянно совершенствовать эти формы. Являются важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

Сущность личности и ее направленность определяет не само по себе наличие социальных или познавательных мотивов, а их качество.

3.1.2. Психологические характеристики мотивов учения

[по А.К.Марковой]

1. Содержательные характеристики мотивов учения:

- а). наличие личностного смысла учения для ученика;
- б). наличие действенности мотива (знаемый – действенный);
- в). место мотива в общей структуре мотивации (ведущий –подчиненный);
- г). самостоятельность возникновения и проявления мотива (внутренний – внешний);
- д). уровень осознания мотива (осознаваемый – неосознаваемый, сознательно маскируемый);
- е). степень распространения интереса на разные типы деятельности:
 - аморфная, неясная локализация: «в школе все интересно»;
 - широкая локализация;

- наличие локализованных стержневых интересов;

2. Динамические характеристики мотивов:

- устойчивость;
- модальность;
- сила мотива, его выраженность, быстрота возникновения.

3.1.3. Своеобразие учебной деятельности в разных школьных возрастах [15]

Таблица 1.

Сравнительная характеристика учебной деятельности школьников.

<i>Элементы сравнения</i>	Младший школьный возраст (7-10 лет)	Средний школьный возраст (11-14 лет)	Старший школьный возраст (15-17 лет)
Ведущая деятельность	Собственно учебная деятельность	Общение и взаимодействие	Учебно-профессиональная деятельность
Компоненты учебной деятельности	Вхождение в учебную деятельность и начало овладения ее структурой	Овладение способами взаимодействия с другими людьми	Самоорганизация учебной деятельности
Аспекты освоения действительности	Овладение предметной деятельностью, выходящей за пределы опыта ребенка	Социальная действительность межличностных отношений	Предметная действительность под углом профориентации

R.S. МОТИВЫ ФОРМИРУЮТСЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИИ.

Мотивы учения подростков

Особенности, благоприятствующие становлению учебной мотивации:

- Потребность во взрослости.
- Общая активность.
- Стремление к самооценке, самовыражению, самоутверждению.
- Стремление к самостоятельности.
- Увеличение количества интересов, их широта, дифференциация, избирательность.
- Возрастает определенность, устойчивость.
- Специальная деятельность (секции, кружки).

Особенности психического развития, препятствующие становлению мотивации учения подростков:

- Незрелая оценка себя и других ⇒ трудности во взаимоотношениях.
- Стремление к взрослости ⇒ внешнее безразличие к оценкам учителя (негативизм).
- Стремление к самостоятельности ⇒ отрицательное отношение к готовым знаниям, к методам работы учителя.
- Отсутствие понимания связи между предметами ⇒ снижение положительного отношения к учению.

Таблица 2.

Виды мотивов учения младших школьников (по М.В.Матюхиной)

Тенденция развития к 3-му классу	Виды мотивов	Осознанность мотивов учения
Рост числа показаний на эти мотивы	<p><i>Широкие социальные интересы:</i> самосовершенствование («хочу быть культурным и развитым»); самоопределение («знания нужны для дальнейшей учебы»); мотив долга («стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя»); мотив ответственности перед учителем.</p>	<p>Лучше осознаются мотивы самоопределения и самосовершенствования</p> <p>Как понимаемые, занимают последнее место, но ярко проявляются как реально действующие, они непосредственно побуждают учебную деятельность.</p>
	<p><i>Узколичные мотивы:</i> мотив благополучия («хочу получать хорошие отметки»); мотив престижности («хочу быть лучше других, первым»).</p>	
Мотивы, связанные с процессом учения, получают у 3-классников меньшее число выборов.	<p><i>Учебно-познавательные мотивы:</i> мотивы, связанные с содержанием учения («люблю на уроке узнавать новое»); мотивы, связанные с процессом учения («люблю думать, рассуждать на уроке, решать задачи разными способами»).</p>	Наиболее осознаваемые мотивы, связанные с целями учения («хочу все знать, всему научиться в школе»).
Указание на этот вид мотива к 3-му	<p><i>Отрицательная мотивация</i> (избегание неприятностей): 1-2 класс: «не хочу получать плохие</p>	

классу незначительно растет.	отметки»; 3 класс: «хочу, чтобы товарищи по классу осуждали меня.	
------------------------------	--	--

- * Мотивы социальной идентификации с обществом, с окружающими
- Избирательность интересов ⇒ неуспеваемость, конфликты с учителем, родителем.
 - Широта интересов ⇒ поверхностность и разбросанность знаний.
 - Неустойчивость интересов ⇒ частая их смена и чередование.
 - Положительные мотивы осознаются лучше, чем отрицательные ⇒ тревожность.

Развитие мотивов учения в подростковом возрасте

Качественная динамика

Познавательные мотивы: *широкие* (усвоение уже не фактов, а закономерностей); *узкие* (интерес к способам приобретения знаний, основой которого является чувство взрослости); *самообразования* (цели конкретизируются через усвоение новых источников информации). Происходит выход познавательных интересов за пределы школьной программы. Школьник способен к самостоятельному выполнению учебных задач, их усложнению, самообразованию.

Социальные мотивы: *широкие* (социальная роль в обществе, классе, ценности, идеалы); *узкие* (стремление занять новую позицию, понять другого человека и быть понятым, оценить себя с точки зрения другого человека). *Мотив поиска контактов и сотрудничества* с другими людьми ⇒ интерес школьника ко всем групповым и коллективным формам работы. Использование педагогом методов *самоконтроля*, *взаимоконтроля*, *рецензирования* ⇒ *осознание* подростком своей личности и отдельных сторон своей деятельности.

Мотивационная сфера: *осознание* мотивов через сопоставление с идеалами ⇒ *иерархия мотивов*; *направленность интересов* учения (аморфная, широкая, стержневая).

Количественная динамика

4-5 класс – повышение мотивации учения (много новых предметов, учителей и т.д.).

6-7 класс – снижение мотивации учения (повышение самостоятельности, отсутствие общения, навыков учения).

8 класс – повышение мотивации учения (окончание неполной средней школы).

Специфика эмоций, сопровождающих учебную деятельность подростков, заключается в их противоречивости и изменчивости.

Мотивация учения в старшем школьном возрасте

1. Благоприятные внутренние условия, способствующие становлению мотивации учения:

- потребность в жизненном самоопределении и обращенность планов в будущее, осмысление с этих позиций настоящего;

Таблица 3.

Особенности процессов целеполагания у подростков

<i>Сила</i>	<i>Слабость</i>
Самостоятельная постановка целей. Создание иерархии целей. Гибкость целей. Целенаправленность поведения. Упорство. Умение ставить перспективные цели.	Неравномерность реализации. Мечтательность. Отсутствие связи между учебными и жизненными целями.

- становление социальных мотивов гражданского долга;
- тенденция к осознанию школьником своего мировоззрения как сплава социальных и познавательных мотивов;
- потребность в самоосознании себя как целостной личности, оценке своих возможностей в выборе профессии, в самоосознании своей жизненной позиции;
- необходимость самоограничения как обратной стороны самоопределения;
- становление целеполагания – переход от предполагаемых перспективных целей к реальным, принятие решений, касающихся не только себя, но и других;
- интерес ко всем формам самообразования;
- четко выраженный избирательный характер мотивов и целей под углом зрения выбора профессии;
- устойчивость интересов, их относительная независимость от мнения окружающих.

2. Внутренние условия, затрудняющие становление мотивации учения:

- устойчивый интерес к одним предметам в ущерб изучению других;
- неудовлетворенность однообразием форм учебных занятий, отсутствием творческих и проблемно-поисковых форм учебной деятельности;
- отрицательное отношение к формам жесткого контроля со стороны учителя;

- сохранение ситуативных мотивов выбора жизненного пути (например, по аналогии с товарищем);

- недостаточная устойчивость социальных мотивов долга при столкновении с препятствиями на пути их реализации.

3. Особенности мотивационной сферы старшеклассников:

- Большая **избирательность познавательных мотивов**. Все виды познавательных мотивов становятся *смыслообразующими*.

- **Интерес к знаниям** становится более глубоким, затрагивает не только закономерности учебного предмета, но и основы наук.

- **Учебно-познавательный мотив** (интерес к способам добывания знаний) совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления.

- Появление **единства процессуальной и результативной** мотивации учения.

- Развиваются мотивы и способы **самообразовательной деятельности**. Появляется новый познавательный мотив самообразования – стремление к анализу *индивидуального стиля* своей образовательной деятельности, определение сильных и слабых сторон своей учебной работы, стремление понять и выразить свою индивидуальность в ходе учения.

- Возрастает роль **широких социальных мотивов** гражданского долга, отдачи обществу.

- **Социальные позиционные мотивы**, складывающиеся в отношениях с учителем, *стабилизируются*, возрастает стремление школьников к *уважительным формам контроля* со стороны учителя.

- Некоторое **отставание социально-нравственного развития**, в том числе и социальных мотивов. У современного старшеклассника умственное и физическое развитие чаще всего опережают развитие его нравственной зрелости.

- Происходит **рождение новых мотивов – профессиональных** – за счет приобретения личной значимости для школьников отдельных, ранее выполнявшихся ими, действий («сдвиг мотива на цель»). Профессиональные мотивы начинают преобладать в структуре мотивации.

- Овладение рядом **новых способов целеполагания**: научение *предвидению последствий* достижения тех или иных целей, при постановке целей – *определение ресурсов* (времени и сил) для реализации каждой из них, *умение принимать решения* (ставить цели и определять пути их достижения).

- **Средства выражения эмоций** становятся более разнообразными и отточенными. Для становления учебной деятельности в старшем школьном возрасте

важным считается появление у учащихся так называемых **высших чувств**, базирующихся на целостном мировоззрении молодого человека.

3.1.4. Психологические характеристики отдельных сторон мотивационной сферы личности (по А.К.Марковой)

Мотивация не только предшествует поведению, но и участвует во всех его звеньях, сопровождает, регулирует деятельность.

Потребность – направленность активности; психическое состояние, создающее предпосылку деятельности. Не определяет характер деятельности, т.к. может удовлетворяться разными способами. Важно качество потребности, т.е. ее направленность на содержание информации, а не на оценку.

Мотив – направленность активности на предмет, внутреннее психическое состояние человека, прямо связанное с объективными характеристиками предмета, на который направлена активность. В обучении мотив - это направленность на отдельные стороны учебного процесса, на овладение новыми способами действий. Связан с личностной значимостью, со смыслом деятельности.

Цель – направленность активности на промежуточный результат, представляющий этап достижения предмета потребности. Для реализации учебного мотива нужно поставить и выполнить много промежуточных целей. Наличие умений постановки целей - показатель зрелости мотивационной сферы школьника.

Умения, которым желательно обучать школьника:

- принятие и понимание цели, поставленной учителем;
- самостоятельная постановка цели-умение мысленно представить себе цель до начала действия, осознание ее, формулирование;
- выбор одной цели из нескольких других и обоснование этого выбора;
- определение достижимости цели, соотнесение ее со своими возможностями;
- активная проверка, уточнение своей цели;
- определение иерархии целей;
- определение ресурсов (времени и сил) для достижения каждой цели;
- умение изменять цели в зависимости от обстановки;
- конкретизация цели, определение ее зависимости от условий;
- реализация поставленных целей, выбор средств и способов ее достижения;
- постановка нестандартных, оригинальных целей (в видах учения, близких к творчеству).

Все вместе эти умения составляют *способность целеполагания* школьников в учебной деятельности.

Интерес к учению тесно связан с уровнем сформированности учебной деятельности. Это выражение и проявление состояния других сторон мотивационной сферы (мотивов, целей). Основные черты: эмоциональная окрашенность, способность формировать цели самостоятельно.

В целом, можно сделать **вывод** о том, что мотивационная сфера учения определяется:

- характером самой учебной деятельности школьников, сформированностью ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки);

- смыслом учения для каждого школьника;

- характером мотивов учения;

- зрелостью целей;

- особенностями эмоций, сопровождающих процесс учения.

Соотношение всех сторон мотивационной сферы обнаруживается в виде **интересов** школьника.

3.1.5. Психологические принципы формирования мотивации учения школьников (по А.К.Марковой)

1. При формировании мотивации учителю следует ориентироваться на перспективы, резервы, задачи развития мотивации учения в данном возрасте. Для этого надо исходить из возрастного своеобразия деятельности и мотивации как важной личностной характеристики в данном возрасте, в возрасте, предшествующем данному, в возрасте, следующем за данным. Поэтому формирование мотивации должно опираться на ее реальный уровень, сложившийся в предыдущем возрасте, предполагает определение ближайших перспектив ее развития (в данном возрасте) и далеких перспектив ее развития (в последующем возрасте).

2. Для мобилизации резервов мотивации в каждом возрасте необходимо организовать включение ребенка в активные виды деятельности (учебную, общественно полезную, общественно- политическую и другие) и виды общественных взаимодействий его с другим человеком (учителем, сверстниками).

3. В ходе осуществления этих видов деятельности и социальных контактов у школьника возникают новые качества психического развития – психические новообразования. Эти **новообразования** состоят, по данным психологических исследований, в проявлении у ребенка нового, действенного отношения, **новой позиции**:

- к изучаемому объекту (например, математическому, лингвистическому);
- к другому человеку;
- к себе и своей деятельности.

Новые типы отношений, возникающие в учебной деятельности:

• познавательная активность (все виды активного отношения к учению как к познанию)

- наличие смысла, значимости для ребенка учения как познания;
- все виды познавательных мотивов (стремление к новым знаниям, к способам их приобретения, стремление к самообразованию);
- цели, реализующие эти познавательные мотивы;
- обслуживающие их эмоции.

(на основе этого школьник формируется как субъект учебной деятельности).

• социальная активность (все виды активного отношения к учению как к общению, к взаимодействию, к сотрудничеству);

- наличие смысла, значимости для ребенка учения как взаимодействия с другим человеком;
- все виды социальных мотивов;
- цели, обслуживающие эти социальные мотивы;
- эмоции, сопровождающие социальные мотивы учения.

(на основе этого школьник формируется как субъект взаимодействия, общения с другим человеком).

Показателями наличия новообразований в мотивационной сфере является не общее возрастание положительного отношения к учению, а качественное изменение ее отдельных сторон, усложнение их отношений и, следовательно, строения мотивационной сферы, более произвольная, т. е. Регулируемая волей, ее организация.

Принципиальные пути формирования мотивации:

Первый путь – его называют иногда путем «сверху вниз» – состоит в привитии школьникам идеалов, образцов того, какими должны быть мотивы учения. На это направлена вся система нравственного воспитания в обществе, в школе. Здесь школьник усваивает «знаемые» мотивы как те эталоны, по которым он сверяет свое поведение, производит отождествление своих мотивов с мотивами, предлагаемыми обществом. Недостаточность этого пути состоит в том, что есть опасность чисто формального усвоения требуемых побуждений.

Второй путь – «снизу вверх» – состоит в том, что ребенок включается взрослым в реальные различные виды деятельности и так приобретает практический опыт нравственного поведения. Здесь у школьника складываются реально действующие мотивы. Недостаточность этого пути состоит в том, что воспитатель не всегда уверен, что сложатся именно те побуждения, которые необходимы.

Обучение в школе включает оба эти вида воздействия на мотивацию учения, причем воспитание мотивации через виды деятельности предполагает использование не только учебной, но и общественно полезной, общественно-политической и других видов деятельности.

Учителю надо учитывать, что воспитание мотивации – это длительный процесс, связанный со становлением личности школьников в целом. Проходит порой много месяцев кропотливого труда, пока удастся зафиксировать зримое и устойчивое изменение в мотивационных установках школьника. Психологи показали, что познавательные мотивы у школьников перестраиваются легче и быстрее, чем социальные.

В учении школьник осуществляет и предметные преобразования, и взаимодействия с другим человеком, изменяет свою деятельность и самого себя. Соответственно здесь складываются новые виды познавательной и социальной активности, действенное отношение к своей мотивационной сфере.

Для реализации данных психолого-педагогических принципов формирования мотивации учения у школьников, в практике образования разработан ряд методов и приемов взаимодействия педагога и учащихся, способствующих созданию условий для формирования и развития мотивационных процессов (смотри: Приложение 2, 3, 4).

3.1.6. Формирование в учебной деятельности социальной активности школьников и активного отношения к своей мотивационной сфере

Социальная активность есть все виды активного отношения к себе и, главным образом, к той социальной среде, в которой находится сам человек. Это стремление преобразовать среду, стремление к сотрудничеству с окружающими, к взаимопомощи и взаимовыручке. На основе этого школьник формируется как субъект взаимодействия, общения с другим.

Формированию подобного отношения к окружающей среде можно способствовать различными способами, но основное, что их объединяет, это включение школьников в активное взаимодействие с группой и с педагогом. В учебной дея-

тельности такое взаимодействие обеспечивается только применением активных методов обучения, особенно такого, как интерактивное обучение.

Интерактивное обучение основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействия. Центральное место занимает не ученик, а группа, которая обсуждает вопросы вместе. Именно личностные компоненты учебных взаимодействий в ходе совместной учебной деятельности, а не сами по себе усвоенные знания оказывают прямое влияние на внутренний мир ребенка и являются главными носителями воспитывающей функции учебной ситуации.

К интерактивным методам относят:

1. **Эвристическую беседу**, в которой мысленный поиск превращается в коллективный, где происходит обмен мнениями, догадками, предположениями, учащиеся активизируют мышление друг друга, «ищут истину во взаимодействии и взаимопомощи»;

2. **Дискуссию**, в которой идет интенсивная борьба между разными мнениями, зарождающимися тут же, во время разговора;

3. **Социально-психологический тренинг**, который есть активное социально-психологическое обучение с целью формирования компетентности, активности и направленности личности в общении с людьми и повышения уровня развития группы как социально-психологического объекта.

Благодаря применению перечисленных методов, обеспечивающих активное участие ребенка в жизни и деятельности социальной группы, у него могут появиться предпосылки для возникновения мотивов, обеспечивающих стремление к участию в общественной жизни и деятельности.

Степень активности учащихся в формировании своей личности (а, следовательно, своей мотивационной сферы), зависит от характера и уровня самосознания. Ребенок адекватно и полно оценивать и осознавать, чем он является, и что он собой представляет. На приведенной ниже схеме (смотри: Рисунок 1) представлено, каким образом в процессе вхождения ребенка в группу, включения его в групповую деятельность посредством перечисленных выше методов, происходит формирование его активного отношения к своей мотивационной сфере. Здесь адаптация, интеграция и индивидуализация понимаются в том смысле, как их понимал А.В.Петровский.

3.2. Цель учебной деятельности

Уникальная особенность учебной деятельности, особенно на раннем этапе, заключается в *распределенности* мотива-цели между ребенком и взрослым: мо-

тив ребенка, а цель взрослого. Этот тезис вследствие своей фундаментальности требует дальнейшего развития.

В начале учебной деятельности ее цель ясна только учителю. При этом в цели учебной деятельности В.Д.Шадриков выделяет два аспекта: по отношению к *задачам образования* и по отношению к конкретной *учебной задаче*.

Анализируя природу и сущность человека, Аристотель указывал, что природа человека является незавершенной. От природы в человеке заложены только потенции, и высший смысл жизни заключается в реализации этих возможностей, в завершении своей природы. Сходные мысли высказывал Спиноза, когда писал, что «сохранять свое бытие — значит становиться тем, что заложено в потенции».

Любой педагог, стоящий на гуманистических позициях, должен прежде всего иметь эту цель перед всем процессом образования и перед каждой его частью. На определенных этапах обучения эта цель может передаваться от учителя к ученику, на основе развития процессов самопознания.



Рисунок 1. Индивидуализация личности в процессе интеграции внешней и внутренней направленности (по А.В.Петровскому).

Несомненно, что цель реализации потенциалов человека должна доминировать и на каждом уроке, именно через призму данной цели должен строиться индивидуализированный учебный процесс.

Обратимся теперь ко второму аспекту: постановке цели по отношению к конкретному уроку, конкретному заданию. При этом отмечается [23], что цель может выступать в двух формах:

- **цели-образа**, непосредственно направляющего и регулирующего учебную деятельность на всем ее протяжении;

- **цели-задания**, регулирующего деятельность через конечный результат, который выступает в форме знания.

В первом случае формирование цели сводится к разработке педагогически грамотного *визуального ряда*, представляющего процесс деятельности и результат. При этом в качестве *механизма* реализации деятельности будет выступать *подражание* с последующим осознанием отдельных компонентов деятельности и приданием деятельности индивидуального выражения. Значительные вариации при этом могут допускаться в пространстве: скорость выполнения задания — качество выполнения.

Наибольшие дидактические трудности появляются, когда цель можно задать только в форме задания. Задание должно быть сформулировано таким образом, чтобы оно могло выполнять функцию цели, а именно: определять характер и способ деятельности.

Данная проблема тождественна по сложности пониманию творческого акта. Каждое задание представляет собой задачу для ученика, но это субъективная проблема. Объективной она не является, так как ее решение знает учитель. Но можно попытаться подойти к ее решению с общих позиций. Для того чтобы грамотно сформулировать задание, необходимо опираться на законы мыслительной деятельности детей.

Анализ литературы по проблемам понимания и умственной деятельности позволяет высказать следующие требования к постановке цели-задания:

- **выяснить**, понимает ли ученик слова, из которых состоит задание, т.е. знает ли он эти слова и их значение;

- **выяснить**, понимает ли ученик слова в контексте задания, установить, понимает ли он их в том же смысле, что и учитель;

- **установив факт понимания слов задания**, выяснить, понимает ли ученик само задание, не искажает ли его прошлый опыт ученика, социальные ожидания,

контекст, в котором давалось задание;

- установить, соответствует ли цель-задание общей модели мира, созданной учеником;
- в случае необходимости использовать при формировании задания аналогии, примеры из прошлого опыта;
- более точной формой является именно цель-задание, а не цель-задача, так как задача присутствует и при задании цели в форме образа;
- обратить внимание ученика на необходимость соблюдения условий, при которых задание выполнимо;
- обратить внимание ученика на противоречия нового задания и имеющихся данных;
- выяснить вместе с учеником, какая дополнительная информация требуется для понимания задания;
- установить соответствие задания уровню возможностей ученика.

Постановка цели-задания учебной деятельности влечет за собой значительные последствия. В соответствии с требованиями дидактики, педагогического стандарта цель урока учителем формулируется всегда. Но в большинстве случаев это цель для учителя, а не для ученика. Такая ситуация характерна для педагогики субъект-объектных отношений, в которой ученик является объектом обучения и воспитания. В настоящее время педагогика субъект-субъектных отношений завоевывает все больше сторонников, главное препятствие на пути ее распространения заключается в неразработанности проблемы постановки задания в форме, при которой ученик становится субъектом учебной деятельности.

3.3. Представление о программе учебной деятельности

Приняв цель учебной деятельности, ученик начинает выступать в качестве субъекта учебной деятельности. При этом перед учеником во всей полноте встают вопросы: что, как и когда ему надо делать для того, чтобы достичь результата. Ученик должен представлять компонентный состав учебной деятельности, способы выполнения действий и их последовательность.

Чтобы оказать эффективную помощь ученику, учитель должен знать (привести) **классификацию учебных задач**, так как *тип задачи* определяет *метод ее решения*. В качестве первого приближения можно выделить **два класса задач**:

- **предметно-практические;**
- **абстрактно-логические.**

В задачах первого класса деятельность можно представить визуальным рядом. Наиболее полно соответствующие методы разработаны в психологии спорта и психологии трудового обучения. В задачах второго класса труднее выделить отдельные действия. Наиболее общая классификация связана с выделением задач, реализуемых конкретной психической функцией: увидеть, представить, вообразить, запомнить, воспроизвести, найти решение. Казалось бы, это все репродуктивные задачи, задачи приобретения знаний, каких в обучении очень много. Но они просты только на первый взгляд и оказываются весьма сложными, если попытаться ответить на вопрос: а как увидеть, вообразить, запомнить? Это подводит нас к узловому пункту обучения. Задача, сформулированная таким образом, превращается в задачу развития личности, ее способностей [23], в задачу развития операционных механизмов способностей, умения управлять своими способностями.

Учитель, как правило, знает, какие процедуры и операции необходимо использовать при решении задачи. Но нужно, чтобы их нашел ученик, а учитель должен создать условия, которые помогут ученику найти эти процедуры и операции. В качестве такой *помощи* может выступить *подсказка*, как лучше разбить на части условия задачи, с какого пункта целесообразнее начать поиск решения (так как могут существовать причины, требующие приступить к решению именно с этого пункта), в какой последовательности по отношению к частям решать задачу, учитывая, что решение каждой частной задачи (подзадачи) расширяет информационную базу для решения других подзадач. Возможны случаи, когда следует приостановить решение частной задачи, которая решается с трудом, и вернуться к ней на более позднем этапе, после решения других подзадач. Здесь самое важное — использовать полученную информацию как оперативную базу для решения последующих задач. Если ученик не может решить задачу, учитель должен найти близкую ей, но более легкую.

Программу решения учебной задачи можно представить как *цепь взаимосвязанных вероятностных суждений*. Умение выстраивать такую цепь является не только одним из ведущих учебных умений, но и основой научной деятельности. Чем длиннее эта цепь, тем больше вероятность успеха найти нетривиальное решение. Примерами этого являются решения шахматных задач выдающимися гроссмейстерами.

В процессе поиска решения ученик может опробовать разные стратегии и разные способы действия. *Заключительный этап решения* — выбор одной из стратегий, реализуемой определенными способами действий. В.Д.Шадриков на-

зывает этот вариант **индивидуальной программой достижения цели-задания**.

Дидактически полезно зафиксировать все программы, которые были опробованы в процессе достижения цели. Эти программы, войдя в педагогический арсенал учителя, позволят в дальнейшем более эффективно строить процесс обучения. Изучая подобный набор программ, учитель может сделать вывод о мыслительном процессе ученика, разбор стратегий поможет выявить условия задачи, на которых акцентировал внимание ученик, выяснить, с чем они были связаны, какие процедуры обработки информации использовались вплоть до формул, по которым проводились вычисления (на уроках математики, физики, химии).

Однако не следует думать, что весь процесс построения программы всегда ведет к положительному результату. Он содержит и тупиковые шаги, ошибочные действия. Нахождение решения — это творческий поиск.

Как отмечается в психологической литературе [23], школьные учебные проблемы являются субъективными, но для ученика они выступают в качестве объективных. И, как в каждом процессе творчества, при решении учебных проблем могут наступать моменты озарения, постижения истины, которые трудно описать. Однако дидактически полезно побудить ученика к попытке описать этот творческий акт учителю и другим ученикам. Изучение подобного рода эвристик представляется очень ценным.

3.4. Информационная основа учебной деятельности

Любое учебное задание решается с использованием определенной базы данных, личных знаний ученика и его опыта. В дидактических целях выделяют *три вида информации*: необходимой для совершения предметного действия; необходимой для освоения академических знаний; необходимой для «познания себя».

Одной из *главных целей* учебной деятельности является *приобретение новых знаний*, причем новые знания приобретаются на основе имеющихся знаний. Суть проблемы заключается в том, чтобы определить условия, при которых это происходит успешно. Для проведения дальнейшего анализа проблемы выделяют *две категории знаний*: конкретные и абстрактно-формальные. Реализации задач этих двух категорий соответствуют и *две формы мышления*: предметно-практическая и абстрактно-формальная, или отвлеченная.

В.Д.Шадриков определяет следующие **требования**, которым должна отвечать **организация информации**, чтобы способствовать ее развитию в академических предметах, требующих предметно-практического мышления:

- *целостность и структурированность*;

- представление знаний в *форме «модели мира»*, помогающей предвосхитить события и быть готовым поступать в соответствии с ними;

- *функциональность*, внутренняя организация, позволяющая использовать хранящуюся информацию по «функциональному признаку»;

- *открытость* новой информации без нарушения структурирования и целостности;

- *концептуальность*, отражающая жизненные планы личности, основные проблемы, которые она решает (своеобразная «оперативность»);

- *гибкость* как обратное качество оперативности, обеспечивающая реализацию принципов неидеологизированного мышления и множественности истин;

- *связь с чувственным, практическим опытом* ученика.

При решении задач **отвлеченного (абстрактно-формального) типа** мышление выходит за пределы конкретных ситуаций, перестает оперировать внутри подкрепляющего контекста событий. Школьное обучение, отметил М.Дональдсон, адресуется во многом именно к отвлеченному мышлению.

В этом случае к информационной основе деятельности предъявляются **специфические требования:**

- строгая фиксация заданных условий;

- абстрагирование от всего, что не связано с данной проблемой;

- строгое следование начальному (ограниченному) набору посылок и условий.

«Познай себя» — вот задача почти столь же фундаментальная, как и «воспитай добродетель», она требует определенной организации всего уклада школьной жизни и организации процесса образования. Задача далеко не новая. Уместно вспомнить слова Ф.М.Достоевского: «Человек есть тайна. Ее надо разгадать, и ежели будешь ее разгадывать всю жизнь, то не говори, что потерял время; я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком».

Человек может познать себя как индивидуальность, как неповторимое единство и своеобразие отдельных качеств, обращаясь к другим людям, отдельным социальным группам и человечеству в целом. Оценить себя личность может в зеркале социальных норм и ценностей, в рамках определенной социальной культуры.

Познание себя невозможно без познания культуры и ее интериоризации. Но было бы ошибкой останавливаться на этом или устанавливать очередность: сначала надо познать культуру, а затем себя. Эти процессы должны проходить одно-

временно в сопоставлении культурных ценностей, их отражении в других людях и в себе.

Для разных возрастов эти процессы качественно различны. На *ранних этапах* процесс самопознания должен основываться на *непосредственном восприятии* общих характеристик других людей, общественного поведения, в дальнейшем этот процесс все в большей мере приобретает характер опосредованных суждений, опирающихся на социальные нормы и ценности.

Задача *самооценки* невероятно трудна, особенно в отношении оценки нравственных качеств. Об этом убедительно говорят данные «глубинной» психологии. Многие человеческие поступки кажутся ничем не мотивированными, так как обусловлены подсознательными процессами, и для того чтобы разобраться в себе, часто нужна помощь специалистов. Человек не всегда знает, чего он хочет, а если знает это, то не знает, поступит ли он так, как хочет. И тем не менее основной путь самопознания связан с активным участием человека в различных формах деятельности и общения с последующим анализом и самоанализом, раскрытием актуальных мотивов, знаний, способностей, умений.

Теоретические исследования, проведенные Е.Б.Старовойтенко, позволяют выделить несколько **направлений самоанализа**: понимание субъектом своих мотивационно-побудительных отношений к себе и другим людям; понимание своих нравственных критериев, используемых при оценке окружающих и себя; понимание критериев своих эстетических суждений; отражение своих интеллектуальных возможностей, своих знаний и способностей; понимание своих практических отношений; осознание интеллектуальных, нравственных, эстетических, практических отношений как проявления своих добродетелей (сущностных качеств) или отсутствия таковых; осознание связи своего бытия и своих качеств с условиями развития и требованиями общества; осознание роли своей активности, своего личностного начала в развитии своих сущностных качеств; оценка границ возможностей своего Я; оценка своих качеств с точки зрения их общественной значимости; понимание своей позиции и роли в системе общественных отношений.

В процессе самопознания значительная роль принадлежит педагогу, многие ситуации можно проанализировать совместно с учеником, но для этого нужно взаимное доверие и по меньшей мере заинтересованное участие учителя в судьбе своего ученика. Процесс «познания себя» должен прежде всего дать опору ученику как личности, он должен выявить его сильные стороны, такие его индивидуальные качества, которые могут стать стержнем личности, определяют жизненный путь.

Поиск недостающей информации пронизывает весь процесс учебной деятельности. Происходит постоянное обогащение личного опыта, оперативная привязка тезауруса личности к условиям решения учебных задач, переструктурирование тезауруса, формирование «модели мира» и своего места в этой модели.

3.5. Принятие решения в учебной деятельности

Процесс принятия решения в учебной деятельности имеет свою специфику.

На *макроуровне* процесс принятия решения связан с *выбором* индивидуальной *образовательной траектории* учеником, которая в дальнейшем определяет весь характер его учебного поведения и прежде всего **мотивацию** учения. Эта проблема достаточно разработана в контексте профессиональной ориентации.

В.Д.Шадриков подробно останавливается на мезо- и микроуровнях анализа учебной деятельности и отдельных учебных действий [23]. Здесь в качестве **объектов выбора** ученика выделяются:

- общий путь решения (отдать приоритет анализу или синтезу);
- операционные механизмы способностей (например, как лучше запомнить учебный материал);
- операции, которые целесообразно использовать в данном случае;
- стратегии и планы решения учебной задачи;
- дополнительные (частные) задачи;
- недостающая информация.

На данных уровнях анализа ученик должен **принять решение**:

- о путях поиска недостающей информации;
- об источниках информации;
- о правильности избранного пути поиска;
- о разбиении основной задачи на частные;
- о выборе адекватного способа действия;
- о выборе наиболее эффективной программы;
- о предпосылках успешности учебной деятельности (ученик должен выяснить, что он знает и умеет и как это соотносится с новой задачей).

Принимая решение, ученик должен следовать определенным *правилам* и руководствоваться определенными *критериями*. В каждом блоке психологической системы учебной деятельности используются собственные правила и критерии. Следует отметить, что выделяют *критерии достижения цели* и *критерии предпочтительности*. По мере достижения целей учебной деятельности правила решения и критерии изменяются не только для ученика, но и для учителя. Заметим,

что они существенно различны и в разных педагогических концепциях: в *авторитарной* педагогике они ориентированы на *нормативные* ценности, в *гуманистической* — на *личностные*, индивидуальные. В связи с этим возникает проблема множественности истин.

Одна из задач, которая стоит перед образованием, — воспитать личность с неидеологизированным мышлением, т.е. личность, конструктивно мыслящую, личность, допускающую множественность истин и считающую множественность истин естественным явлением, личность, которая уважает позиции другого, которая занимается критикой с целью выяснения истины по типу поиска истины Сократом. Именно в этом, по всей вероятности, и заключается главная задача, смена педагогической парадигмы — воспитать неидеологизированное мышление, терпимое, стремящееся к раскрытию истины.

Идеологизированное мышление — это *догматическое* мышление. Одним из корней, из которых вырастает идеологизированное мышление, является распад традиционных ценностей. Идеологизированное мышление не стремится к познанию истины, оно стремится к упрощениям, к лозунгам, которые все объясняют, выступая в роли универсальных теорий.

Множественность истин особенно ярко проявляется в гуманитарных, мировоззренческих дисциплинах. Непременное условие при их изучении — свобода личности ученика. Однако это не означает свободу от моральных и этических норм, свободу незнания, а подразумевает свободу проявления индивидуальности в оценках и суждениях, свободу, сочетающуюся с ответственностью.

3.6. Умственные действия, необходимые для выполнения учебной деятельности

Рассматривая вопросы содержания и структуры учебной деятельности, В.В.Давыдов отмечает, что «сознательность учения предполагает, с одной стороны, выполнение детьми соответствующих действий с учебным материалом (а не просто его наблюдение и прослушивание), с другой — превращение усваиваемого материала в прямую цель этих действий, достижение которой в определенных условиях выступает как решение учебной задачи. Следовательно, сознательное учение выступает как активный мыслительный процесс, направленный на решение детьми соответствующих задач».

Как уже отмечалось, школьная ситуация характеризуется наличием задач двух типов: эмпирических и абстрактно-формальных. Интересный подход к развитию отвлеченного мышления предлагается в работах М.Дональдсона и

В.В.Давыдова. Оба автора отмечают, что с решением практических задач справляется большинство школьников, однако абстрактно-формальные задачи, требующие навыков теоретического обобщения, решают только наиболее способные

из них. По мнению М.Дональдсона, школьная система адресуется во многом именно к отвлеченному мышлению. Чем лучше ученики справляются с проблемами, не опираясь на конкретику, тем выше вероятность того, что они преуспеют в системе образования.

Рассматривая вопрос о том, что должно характеризовать мышление ученика в процессе решения *абстрактно-формальных задач*, М.Дональдсон выделяет несколько *условий*:

- уметь выходить за конкретику и решать задачу, оперируя формальными системами мышления; никакой формальной системой нельзя овладеть, не научившись хотя бы немного выходить за рамки конкретики;

- уметь пользоваться языком и мышлением самими по себе. Школьник должен уметь направить свои мыслительные процессы на самих себя, он должен не просто говорить, а отбирать то, что он собирается сказать, и не просто интерпретировать, а сравнивать интерпретации;

- система понятий школьника должна включать и способность представлять самого себя;

- школьник должен овладеть умением манипулировать символами;

- владеть планирующей деятельностью, проявляющейся в размышлениях о предстоящих действиях, как о ряде возможных, ведущих к достижению цели;

- развивать в себе способность задержать внешнее действие и переключить внимание на умственное действие. Именно этот момент способствует осознанию внутренних явлений, способствует переключению мышления ребенка с реального лица (мышления, направленного во вне) на мышление, направленное на себя, на свои действия и мысли;

- уметь справляться с проблемой многозначности слов.

Таким образом, **ведущими условиями** успешной учебной деятельности являются **осознанность** и **произвольность**, а **главная задача** заключается в формировании **саморефлексии** своих (умственных) действий.

Большая заслуга отечественной психологии (школа В.В.Давыдова) связана с разработкой теории и технологии выхода в обучении за пределы конкретики с использованием теоретического (или содержательного) обобщения. Основу теоретического обобщения составляет всеобщая (существенная) связь, выступающая в

роли генетической исходной основы для всех частных проявлений.

В структуре учебной деятельности, направленной на решение учебной задачи, существенной характеристикой которой является овладение школьниками теоретически обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-частных задач, В.В.Давыдов выделяет следующие **учебные действия**:

- *преобразование* ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;

- *моделирование* выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме;

- *преобразование* модели отношения для изучения его свойств в чистом виде;

- *выделение и построение* серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом;

- *контроль* за выполнением предыдущих действий; *оценка* усвоения общего способа как результат решения данной задачи.

Каждое из действий состоит из операций, адекватных конкретным условиям той или иной учебной задачи. Сравнение традиционной методики обучения с методикой, основанной на теоретическом обобщении, свидетельствует об их принципиальном различии.

В *первом* случае частное и общее есть чисто внешние характеристики реально не связанных друг с другом объектов, что при отражении дает эмпирическое представление о формально общем как сходном и одинаковом в совокупности частного. Во *втором* случае всеобщее и частное (в данном случае частное - это особенное и единичное) выражает внутреннее содержание единого развивающегося объекта (системы), что при отражении приводит к теоретическому понятию о всеобщем отношении как генетически исходной основе особенных и единичных (частных) проявлений объекта. Теоретическая концепция В.В.Давыдова доказала свою высокую эффективность.

Рассматривая умственные действия в системе учебной деятельности, нельзя не остановиться и на концепции П.Я.Гальперина. Его гипотеза о *поэтапном* формировании умственных действий «состоит в том, что психическая деятельность есть результат перенесения внешних материальных действий в план отражения — в план восприятия, представлений и понятий. Процесс этого переноса совершается через ряд этапов, на каждом из которых происходит новое отражение и воспроизведение действия и его систематические преобразования». Чтобы понять эти преобразования, надо иметь в виду, что они распределяются по четырем первичным свойствам человеческого действия. В качестве таковых выступают: «уровень,

на котором оно (действие) выполняется, *мера его обобщения, полнота* фактически выполняемых операций и *мера их освоения*. В первом параметре различают три показателя, *три уровня действия*: с материальными предметами (или их материальными изображениями), в громкой речи (без непосредственной опоры на предметы) и в уме; очевидно, эти уровни намечают основные преобразования действия на пути его становления умственным. Три остальных параметра определяют качество действия: оно тем выше, чем больше обобщение, сокращение и освоение действия». Многочисленные исследования, выполненные школой П.Я.Гальперина — Н.Ф.Галызиной, показали высокую эффективность методики формирования умственных действий, базирующейся на теории их поэтапного формирования.

3.7. Формирование системы учебно-важных качеств

Первичность предметно-практической деятельности позволяет предполагать, что психологическая структура учебной деятельности изоморфна психологической структуре предметной деятельности. Это предположение нашло подтверждение в исследовании Н.В.Нижегородцевой, построенном на процедурах, разработанных в русле концепции системогенеза профессиональной деятельности [В.Д.Шадриков].

Выполнив психологический анализ учебной деятельности, Н.В.Нижегородцева выделила основные учебно-важные качества (УВК) на примере формирования навыков письма и чтения, изучила структурные, функциональные изменения и развитие УВК. При изучении каждого УВК использовалась методика, которая позволяла наиболее полно раскрыть психологическую сущность исследуемого компонента структуры, провести качественный анализ его проявлений в процессе выполнения задания и оценить в баллах.

Индивидуальное обследование ученика включало 20 методик: стандартную беседу с ребенком; запоминание и воспроизведение 10 несвязанных слов; восприятие пространственно ориентированных структур; воспроизведение ритма; зрительный анализ сложных геометрических фигур – методику «четвертый лишний»; исследование синкинезий; запоминание и воспроизведение девяти геометрических фигур; запоминание и воспроизведение небольшого рассказа; диагностический обучающий эксперимент; моторную пробу Шварцландера, направленную на выявление уровня притязаний; социометрию.

В групповом обследовании использовались такие методики, как графический диктант; графическая проба; пиктографический тест «Рисунок школы»; кинетиче-

ский рисунок семьи (КРС); рисуночный тест «Дом — дерево — человек» (ДДЧ).

Уровень выраженности отдельных мотивов и особенности общения с «чужим» взрослым оценивались с помощью метода экспертных оценок. Учителю, родителям и воспитателю группы продленного дня (экспертам) по результатам беседы с ребенком предлагалось оценить (по шестибальной шкале) уровень выраженности таких показателей его готовности к общению с «чужим» взрослым в ситуации обучения, как положительное отношение к взрослому, умение выполнять задание по его инструкции, соблюдение правил и норм общения. В качестве дополнительного показателя способности выполнять задание по инструкции взрослого использовался результат «графического диктанта». Для оценки мотивов учения тем же экспертам предлагалось проранжировать шесть высказываний каждого ребенка, характеризующих особенности поведения детей дошкольного возраста (метод экспертных оценок на основе ранжирования установленных показателей). Каждое высказывание соответствовало одному из мотивов учения: учебно-познавательному, социальному, оценочному, позиционному, внешнему, игровому. Уровень сформированности «**вводных навыков**» (звукового анализа слова, счета в пределах десяти, навыков учебной работы) оценивался учителем по предложенной схеме.

В качестве **дополнительных факторов**, влияющих на успешность обучения, использовались *два интегральных показателя*: биологических условий развития и социальных условий развития. Первый из них включал следующие параметры: возраст ребенка к началу обучения в школе; состояние здоровья (определялось на основании критериев, разработанных Институтом гигиены детей и подростков); количество дней, пропущенных по болезни в период обучения; функциональное состояние нервной системы (определялось по рисуночным пробам). Второй интегральный показатель отражал данные о возрасте, образовании и уровне квалификации родителей и субъективную оценку ребенком семейной ситуации, определяемую по рисуночной пробе КРС.

По данным ряда исследований, на формирование готовности к обучению в школе наряду с выделенными выше факторами большое влияние оказывают состав семьи и посещение ребенком детского сада. По этим факторам экспериментальная группа была достаточно однородной.

Эффективность усвоения первоначального чтения и письма оценивалась с помощью таких показателей, как интегральный показатель успешности усвоения грамоты (средний процентиль (стандартный балл) показателей продуктивности и качества чтения и письма); скорость чтения (отношение количества знаков ко

времени, затраченному на прочтение небольшого текста); качество чтения (количество ошибок, допущенных при чтении контрольного текста); скорость письма (отношение количества знаков ко времени, затраченному на списывание предложения или небольшого текста); интегральный показатель качества письма. Последний показатель определялся следующим образом. На основании анализа исследований процесса усвоения письма в первом классе были выделены ошибки, типичные для этого этапа обучения: сенсомоторные ошибки; ошибки зрительного анализа; замена букв, сходных по написанию; замена букв, сходных по звучанию; пропуски; слитное написание слов и отдельное написание слогов, составляющих одно слово; антиципация и персеверация. Количество ошибок каждого вида, сделанное учащимся при выполнении заданий в прописях, переводилось в проценты. Интегральный показатель качества письма определялся как средний процент по всем видам ошибок.

Таким образом, при анализе индивидуальных особенностей готовности к усвоению грамоты учитывались динамика индивидуальных показателей успешности усвоения; уровень развития индивидуальных качеств учащихся; значимость УВК в структуре готовности и характер их взаимосвязей на различных этапах обучения.

Особая ценность проведенного Н.В.Нижегородцевой исследования в том, что учебная деятельность изучалась на примере учеников первого класса.

В ходе исследования были проведены две серии экспериментов: в начале (серия А) и в конце (серия Б) учебного года. В процессе экспериментального исследования были получены и проанализированы 29 индивидуальных показателей: 22 показателя уровня развития УВК учащихся, пять показателей эффективности усвоения чтения и письма, два показателя социальных и биологических условий развития.

Комплекс качеств, предположительно оказывающих значимое влияние на эффективность усвоения первоначального чтения и письма, был выделен в процессе психологического анализа начальных форм учебной деятельности и особенностей усвоения грамоты с использованием процедур, разработанных в рамках концепции системогенеза деятельности.

«Сырые» очки, полученные по каждому показателю, переводились в балльные оценки с помощью метода «нормализации по составу». Математическая обработка данных проводилась с привлечением аппарата корреляционного анализа. Значимость различий индивидуальных показателей оценивалась с помощью критерия t Стьюдента.

Учебно-важные качества, выделенные в результате психологического анализа усвоения первоначального чтения и письма, и их условные обозначения представлены в таблице 4.

Анализ динамики структуры УВК в процессе формирования психологической системы учебной деятельности позволил утверждать следующее. В результате усвоения учащимися первоначального чтения и письма развиваются отдельные УВК и изменяются их функциональные связи друг с другом и с показателями успешности деятельности. В конце учебного года значительно повышается уровень большинства УВК (15 из 22) по сравнению с уровнем, зафиксированным в начале учебного года. Наиболее значимые различия отмечаются в уровне развития произвольного внимания, слухового анализа, образной и логической памяти, «вводных навыков», принятия задачи, графического навыка и отношения к учителю.

При этом значительно ослабляется зависимость успешности усвоения от уровня развития отдельных УВК. Если в начале обучения выявлены значимые различия между «успешными» и «неуспешными» учениками по девяти показателям, то в конце учебного года отмечено различие лишь по двум показателям: вербальной механической памяти и произвольной регуляции деятельности. Однако различия по интегральному показателю успешности усвоения значимы как в начале, так и в конце периода обучения грамоте.

При этом установлено, что в течение этого периода увеличиваются общее количество связей между компонентами структуры и средний вес одного компонента, а также значительно возрастает уровень интегрированности структуры в целом.

Использование методического приема «расслоения» корреляционных связей УВК в соответствии с психологической структурой деятельности показывает, что структура готовности представлена качествами, относящимися ко всем функциональным блокам общей структуры деятельности. Психологическая структура учебной деятельности оказывается пронизанной, как бы «прошитой» корреляционными связями, образованными между УВК различных уровней. Эта закономерность сохраняется и при «отслоении» сильных корреляционных связей ($p = 0,99$).

Анализ структуры готовности в группах «успешных» и «неуспешных» учащихся, включенных в эти группы в соответствии с интегральным показателем успешности в начале и в конце обучения грамоте, позволил выделить *три стадии* формирования готовности к учению.

Первую стадию назвали **первичной интеграцией**. Учащиеся этой группы,

приступая к обучению в школе, не имеют достаточного опыта учебной деятельности и усвоения грамоты. Они выполняют учебные задания согласно нормативно-заданному способу деятельности, т.е. по инструкции взрослого.

Структура готовности характеризуется избыточностью, в выполнение деятельности вовлекаются все возможности учащегося. Формирование взаимосвязей между компонентами структуры обусловлено не столько особенностями усваиваемого материала, сколько внешними взаимосвязями действий, выполняемых в соответствии с требованиями учителя. На этой стадии успешность усвоения во многом определяется уровнем развития отдельных УВК, а возможности установления компенсаторных взаимосвязей ограничены. Учащиеся выполняют деятельность как последовательность операций, задаваемую учителем, не всегда осознавая при этом учебную задачу.

Объединение индивидуальных показателей в структуру на данной стадии ее формирования можно назвать внешней интеграцией.

Вторая стадия характеризуется **дезинтеграцией** структуры готовности, ее распадом на несколько подструктур, объединенных слабыми функциональными связями. Очевидно, здесь происходит активная перестройка структуры готовности, заключающаяся в разрушении связей, неадекватных целям и содержанию обучения, и образовании новых связей. Учащиеся этой группы осуществляют деятельность, исходя из индивидуального опыта и усвоенных в дошкольный период способов ее выполнения. По участию различных УВК психологическое обеспечение учебной деятельности очень индивидуально. Высокий уровень показателей усвоения достигается разными способами, порою неадекватными целям обучения. На данной стадии успешность усвоения в большей степени определяется не уровнем развития отдельных УВК, а их комплексами. При этом повышаются возможности взаимокompенсации УВК и развития качеств, необходимых для успешного усвоения грамоты.

Третья стадия — **вторичная интеграция** — рассматривается как стадия оптимизации функциональных связей компонентов структуры готовности. К окончанию периода обучения грамоте в общей структуре формируются две подструктуры индивидуальных качеств: одна из них обеспечивает выполнение целостной целенаправленной учебной деятельности, другая — восприятие и усвоение специфического содержания обучения. Между компонентами структуры устанавливаются устойчивые функциональные связи, ответственные за их взаимодействие в процессе выполнения учебных задач. **Успешность усвоения непосредственно зависит лишь от отношения детей к школе и учению.** Уровень интегра-

ции структуры готовности к усвоению в этой группе — максимальный по сравнению с предыдущими стадиями ее развития.

Отмеченные закономерности формирования учебной деятельности с учетом УВК во многом определяются спецификой учебной задачи. В частности, в усвое-

Таблица 4.

Учебно-важные качества, отнесенные к отдельным блокам психологической системы учебной деятельности [23, С.163].

№ блока	Функциональный блок структуры готовности	УВК (учебно-важные качества)	Условное обозначение
I	Личностно-мотивационный	Мотивы учения	М
		Отношение к школе и учению	ОШ
		Отношение к взрослым	ОВ
		Отношение к детям	ОД
		Отношение к себе	ОС
I	Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи	Принятие задачи	ПЗ
		Уровень притязаний	УП
II	Представление о содержании и способах выполнения деятельности	Представление о содержании учебной деятельности	ПС
		Вводные навыки (звуковой анализ слова, счет в пределах десяти, навыки учебной работы)	ВН
		Графический навык	ГН
V	Информационная основа деятельности	Вербальная механическая слуховая память (объем)	МП
		Вербальная логическая слуховая память (точность)	ЛП
		Зрительная образная память (точность)	ОП
		Слуховое восприятие ритмически организованных структур (слуховой анализ)	СА
		Зрительный анализ геометрических фигур	ЗА
		Зрительное восприятие пространственно ориентированных структур	ВПС
		Кинетическая чувствительность мелкой мускулатуры рук (выраженность синкинезий)	СК
Управление (программирование, контроль и оценка) дея-		Произвольная регуляция деятельности	ПРД
		Произвольность внимания	ПВ
		Функциональная асимметрия двигательной системы рук (латеральность)	ФА

	тельностью	Восприимчивость к обучающей помощи (обучаемость)	Об
		Уровень обобщений	УО

нии грамоты они характеризуются постепенным переходом от аналитических способов чтения и письма к синтетическим.

Проведенный анализ учебной деятельности позволил сделать конкретные *выводы*. Наиболее значимый из них заключается в том, что структура учебной деятельности близка структуре предметной профессиональной деятельности и поэтому общие закономерности системогенеза деятельности можно распространять и на учебную деятельность. *Спецификой* учебной деятельности является то, что ее *закономерности* наиболее полно раскрываются с позиций *совместной деятельности*. В настоящей работе конкретное наполнение содержанием отдельных компонентов психологической системы учебной деятельности служит скорее иллюстрацией общей идеи системогенеза, нежели исчерпывающим анализом. Эту работу необходимо продолжить, однако и приведенные данные могут представлять не только теоретический, но и практический интерес. Установление функциональных связей между отдельными способностями в структуре учебной деятельности свидетельствует о внутренней сложности процесса научения и показывает индивидуальный характер учебной деятельности. Выявленные закономерности системогенеза учебной деятельности выступают как серьезное теоретическое обоснование принципа индивидуального подхода к обучению.

Глава 4. УЧЕТ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

В процессе развития ребенка изменяются разные стороны его психической деятельности, происходит накопление и изменение способов, умений выполнять все большее количество разных действий, изменяются знания и представления, формируются новые мотивы и интересы.

К седьмому году жизни, к моменту поступления в школу, учебно-познавательная деятельность становится для ребенка ведущей. Поэтому перед учителями, родителями, психологами стоит задача – сохранить интерес ребенка к учебе на протяжении всех лет обучения. А педагогическая практика показывает, что уже к 3-4 классу многие дети теряют интерес к учебе, и эта тенденция становится все более очевидной по мере роста, взросления школьника.

Увеличивается количество школьников, не успевающих по многим предметам, обладающих низкой учебной мотивацией, проявляющих высокую школьную

тревожность. Причины этого явления могут быть разные, например, Гельмонт А.М. (1974) отмечает недостатки преподавания, неблагоприятные бытовые условия, плохую подготовленность и значительные пробелы в знаниях, отсутствие привычки к организованному труду, недостаточный уровень развития.

В ряду этих причин одно из ведущих мест занимает несформированность у школьников психических познавательных процессов, неумение владеть в полной мере своим вниманием, восприятием, памятью, мышлением. Ведущие отечественные психологи и педагоги [Безруких М.Н., Выготский Л.С., Гамезо М.В., Гальперин П.Я., Гуревич К.М., Ефимова С.П., Матюхина М.В. и другие] прослеживают прямую зависимость успешности учения от уровня развития психических познавательных процессов.

Поэтому совершенно справедливо считать одной из основных задач школы – не только снабдить школьников определенной суммой знаний, но и научить их с максимальной отдачей использовать возможности своей познавательной сферы (восприятия, внимания, памяти, мышления). А для этого педагогу необходимо хорошо знать особенности развития психических процессов у детей разных возрастных групп и при планировании учебного процесса учитывать индивидуальные различия не только между возрастными группами, но и внутри них. Поэтому современный учитель должен обладать не только глубокими знаниями методики преподавания, ориентироваться в потоке информации, но и прекрасно разбираться в психологии личности ученика, уметь в ходе учебно-воспитательного процесса опираться на индивидуальные особенности и способности, направлять процесс развития, который во многом сводится к развитию этих способностей.

4.1. Формирование и развитие внимания на уроке

Внимание является необходимым условием успешного осуществления любой практической деятельности.

Избирательное отношение личности к окружающему определяется содержанием мотивационной сферы. Важным фактором внимания является отношение к объекту познания, а также установка как на предмет, так и на личность преподавателя (положительная или отрицательная). Наше внимание к информации привлекают относительно сильные внешние раздражители, сопровождающие ее преподнесение.

Сильно привлекают внимание динамические особенности явлений: мерцающий свет, прерывистые звуки, ритмически организованные раздражители и т. д. Так, монотонность речи может быть снята верными паузами и колебаниями гром-

кости голоса. Оригинальность и новизна предметов и явлений также важная причина внимания. В этом плане необходимы стилистическое разнообразие, использование синонимов.

Также нельзя забывать, что после сильного эмоционального или физического напряжения с трудом удается настроить внимание на нужный уровень. Поэтому расписание занятий должно составляться с учетом логики отношений возбуждения – торможения нервно-психических процессов. Важную роль в эффективности преподнесения информации, учебного материала играет его разнообразие в смысле смен и переходов от напряжения к расслаблению, от взлетов к снижению, от быстроты к замедлению и наоборот.

Учебная деятельность на уроке может быть построена с использованием опорных схем (плана урока, плана аналитической работы), что организует внимание. На благоприятное состояние внимания влияет выбор оптимального темпа урока, что является сложной профессиональной задачей. Энергичный темп мобилизует сильных, тянет средних, и «отключает» слабых. Медленный темп убивает учебную потенцию сильных и время. Своеобразным выходом является индивидуализация работы. Лысенкова использует "комментированное управление" и "доказательное комментирование" – рассуждение при решении задач.

Чтобы привлечь внимание к уже знакомому материалу, необходимо:

- дополнить старый материал новыми сопровождениями, знаниями, наглядными примерами, а также сравнить повторяемое с изученным ранее;
- включение максимума учащихся в активную работу (фронтальная беседа), высокая активность создается за счет соревновательных ситуаций и игровых моментов;
- привлечение к оценке и контролю самих учеников (взаимодополнение, взаимопроверка и уточнение).

Среди наиболее важных качеств учителя, необходимых для формирования внимания у учеников (по Ф.Н.Гоноболину): собственное внимание и наблюдательность учителя, который «читает» понимание или непонимание в глазах учеников; чувство аудитории; артистизм; заботливость; самоконтроль; уверенность в себе; твердость, четкость, собранность; умение поддерживать постоянный контакт с классом. Многие упражнения сценического тренинга полезны для учителя, поскольку в работе актера и учителя немало общего.

Школьники с расстройствами внимания отличаются низкой успеваемостью, частой сменой настроения, им характерны робость, нерешительность. В первые часы занятий они работают активно, затем становятся менее собранными и более

неспокойными. Эти дети работоспособны первые 10-15 минут урока, после чего начинают отвлекаться, разговаривать. Они подолгу выполняют домашние задания, не проявляют интереса к чтению [по данным Г.Н.Сердюковской].

Планированию работы с такими учащимися поможет установление и устранение в дальнейшем причин, ведущих к расстройству внимания. Среди них можно выделить следующие: неупорядоченный режим дня, недосыпание, помехи при выполнении домашнего задания, эмоциональное и физическое перенапряжение, отвлекающее воздействие радио и телевидения, низкая познавательная активность и негативное отношение к школе. В качестве помех также можно назвать недостатки рядовой современной школы: многосменность обучения, большая наполняемость классов, частая смена учителей, смена методов преподавания, обилие учебных предметов и домашних заданий.

Устранение перечисленных причин совместно с проведением профилактических мероприятий помогут развитию внимания школьников.

ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНИМАНИЯ НА УРОКЕ

- Необходимо начинать урок с **четкой постановки его целей и задач**. *Прием*: учитель пишет план своего рассказа на доске. Если ученику ясна логика урока, он легко переходит с одного вида учебной работы на другой.

- Для привлечения внимания учащихся необходимо учитывать **фактор новизны**. *Прием*: интересный рассказ, изложение какого-то необычного случая.

- **Интенсивный сигнал** (усиление голоса на слове, фразе, которую необходимо выделить и запомнить) поможет педагогу заострить внимание на нужной информации.

- Логически стройное изложение материала путем его **систематизации** расширяет объем внимания и уменьшает перегрузку учащихся.

- Включение в процесс познания **практических действий** способствует сосредоточенности внимания на умственной деятельности (работа с приборами, препаратами, картами, конспектирование и т.п.)

- Необходимы **зрительные опоры** (графики, карты, схемы, иллюстрации и т.п.), поскольку длительное слуховое сосредоточение внимания сложнее, чем зрительное.

- Живой, **энергичный темп урока** лучше мобилизует внимание. Но при чрезмерном темпе может быстро наступить утомляемость. В таком случае одним из наиболее эффективных средств организации отдыха служит **юмор**.

- Перед долгой и трудной работой необходимо **предупредить** учащихся об этом, тогда они смогут подготовиться к тому, что придется интенсивно потру-

даться, а после такого предупреждения работа покажется им уже не такой сложной.

- Можно практиковать **продолжение чтения текста** другим учеником по указанию учителя. То же относится и к требованию повторить слова учителя или одноклассника.

- Создание эмоциональной насыщенности способствует приданию привлекательности вещам, которые сами по себе могут быть учащимся неинтересны (для формирования произвольности внимания).

Дополнительны упражнения и задания, способствующие развитию внимания

Для закрепления **устойчивости** внимания:

- Сортировка и нанизывание бусинок.
- Игра «Пуговицы».
- Вычерчивание узора под диктовку.
- Составление мозаики по заданным образцам.
- Методика «Кубики Кооса».
- Нахождение различий на двух похожих рисунках.

Для развития **концентрации** внимания:

- Синхронный счет.
- Вариант методики «Перепутанные линии».
- Сложить фигуру из отдельных частей.
- Найти из ряда фигур 2 одинаковые.

Для развития **переключения** внимания:

- Заменить в слове коренную гласную букву (стол-стул, лупа-лапа...)
- Решать те арифметические примеры, в которых, например, фигурируют цифры 1 и 3.

- Чтение алфавита, прерываемое счетом (а, 1, б, 2, в, 3...).
- Отыскивание чисел разного цвета по порядку (различные варианты методики Горбова-Шульте).

- Понять содержание короткого рассказа и в то же время заметить в тексте определенные существительные, глаголы, местоимения ...

Для развития **распределения** внимания:

- Читать наизусть стихотворение и одновременно на бумаге решать примеры на сложение и вычитание чисел в пределах двух десятков.

- Выполнять арифметические действия и одновременно слушать рассказ так, чтобы не допускать ошибок при счете и уметь ответить на вопросы по прослушанному рассказу.

- Выполнение письменного задания под музыку или негромкую магнитофонную запись сказки.

4.2. Формирование и развитие восприятия

Исходным периодом формирования перцептивных действий является второй-третий год жизни ребенка, на наиболее значимым является позднее время дошкольного детства, а также школьный возраст. В связи с этим, важным моментом является специальная организация развития детей, в которой более эффективно будет происходить обучение перцептивным действиям в тех или иных условиях восприятия.

Исследования, проведенные с детьми разного возраста, показали, что в возрасте 6 лет восприятие начинает осуществляться по типу сукцессивного процесса: глаза детей последовательно изучают контур всего предмета или фигуры [Л.В.Занков] . И только во взрослый человек осуществляет объект бегло, по 2-3 наиболее значимым точкам. От того, насколько правильно выберет ребенок эти опорные точки, зависит и успешность дальнейшего восприятия предметов. В этом, особенно на первых порах, большая роль отводится педагогу.

Среди основных ошибок, которые вызываются недостатками в развитии восприятия, можно назвать ошибки, связанные с пространственным восприятием (трудности в беглом чтении из-за суженного круга различимого пространства строчек, ошибки в восприятии и написании похожих букв «и-п, ц-щ, т-ш», цифр «6-9, 5-2», зеркальные ошибки в письме, рисунке по чертежу, симметричном расположении записи в тетради и тому подобное), ошибки в восприятии и оценке времени.

Формирование пространственного восприятия

Одной из основных задач педагога является учет основных закономерностей восприятия пространства и обучение детей наиболее эффективным его способам.

Очень важно, начиная с младших классов, при изложении математики использовать различные геометрические объекты. В таком случае переход от двухмерных изображений к трехмерным происходит более плавно и продуктивно.

Для повышения точности восприятия объемной формы необходимо практиковать осмотр предметов с различных точек зрения. При этом можно использо-

вать простой прием: показывать предмет против света (или на фоне неба против окна), при этом следует поворачивать его разными сторонами к школьникам.

Предметы нужно подбирать по степени ясности и простоты проекционных отношений, постепенно увеличивая их сложность.

Важным средством развития пространственного восприятия является практическая деятельность с объектами, то есть их измерение и графические построения.

Существенную роль в восприятии пространства играет умение переносить фиксированную точку отсчета в любую другую точку пространства. Для тренировки этого умения можно использовать в работе со школьниками следующее упражнение:

«Представьте небольшую квадратную комнату у себя за спиной. Вы стоите в дверях комнаты спиной к ней. При этом старайтесь мысленно не поворачиваться лицом к комнате. Прямо за спиной у вас – большое окно. Перед окном стоит стол, слева от него находится стул. От окна по левой стене расположен диван, а у противоположной стены, то есть справа от окна – кресло и книжный шкаф. Если вы все это представили, зарисуйте план этой комнаты так, чтобы окно было изображено сверху листа бумаги, а дверь внизу. Поворачивать бумагу нельзя.»

Задание это является универсальным, поскольку его можно использовать как в индивидуальной, так и в групповой работе, кроме того оно укрепляет память и способствует формированию внимания.

Формирование восприятия времени

Научиться организовывать свое время, планировать деятельность – довольно сложная задача даже взрослого человека, поэтому ребенок самостоятельно с ней справиться не может.

Существуют общие закономерности восприятия различных отрезков времени: время, заполненное какой-то деятельностью, событиями, обычно проходит незаметно; если же время ничем не заполнено, никакие события не происходят или они малозначимы для личности, то его промежутки переоцениваются. Иначе говоря, чем больше ученик загружен самостоятельной работой на уроке, чем больше проблем он успевает решить, тем меньше он замечает, сколько времени длится урок.

В оценке времени имеются и возрастные различия: дети и подростки обычно переоценивают малые и недооценивают большие интервалы времени значительно сильнее, чем взрослые. Это следует учитывать при проведении контрольных и самостоятельных работ. Детям, склонным к переоценке времени, целесообразно

заранее давать предупреждение о скором окончании работы. При тенденции к недооценке нужно успокоить детей, попросить их не торопиться.

ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ НА УРОКЕ

- Для того, чтобы настроить ребенка на восприятие, хорошим средством является **словесная инструкция**. При демонстрации наглядного материала, графиков, схем педагог должен подчеркнуть, на что в первую очередь обратить внимание.

- Любое изображение (рисунок, чертеж, схема), предъявляемое учащимся, должно иметь **четко очерченный контур**. Лучше распознаются знаки, контур которых образован прямыми линиями.

- Помогает при восприятии **контрастность**. Для этого используются различные цвета, разной толщины линии.

- Необходимо правильно выбрать **место размещения информации**: домашнее задание лучше записывать в углу доски (желательно в одном и том же месте), материал для повторения – на откидных досках, а новый материал – в центре.

- Важным средством управления восприятием является **речь**. Основные мысли, выводы надо подчеркивать интонацией. Изменением силы голоса, паузами следует отделять одну мысль от другой.

- При использовании **технических средств обучения** (ТСО) необходимо помнить, что оптимальная продолжительность демонстрации учебного фильма должна быть не более 10 минут, а общее время использования ТСО на уроке – 20-25 минут.

- Уже в младших классах средней школы должна присутствовать **практическая деятельность** с пространственными объектами (их измерение и графическое построение).

- **Восприятие** человека **полимодально**, поэтому необходимо, чтобы его вербально-логическая форма сочеталась с образной, текстовое изложение – с графическим представлением, зрительное и слуховое восприятие – с практическими действиями.

- Для адекватного восприятия художественных текстов необходимо подкреплять вербальное восприятие образами – рисунками детей, иллюстрациями. С этой целью можно использовать также словесное **рисование**, а в старших классах –

прямое цитирование. Для детей младшего школьного возраста эффективным условием понимания текста является **драматизация** рассказа.

Дополнительные упражнения и задания, способствующие развитию восприятия

- Измерение различных фигур, предметов (задания на развитие глазомера).
- Задания на восприятие и описание оттенков цвета и сравнение цветов и оттенков цветов.
- Задания на описание формы предметов, сравнение форм вещей.
- Поиск отличий в форме похожих предметов и сходства в предметах непохожих.
- Задания на восприятие и описание контуров предметов, сравнение контуров вещей.
- Узнавание изображений при наличии лишь некоторых их элементов.
- Отыскивание среди множества одинаковой пары фигур.
- Для младших школьников, испытывающих затруднения при восприятии задания на слух, можно проводить «Графический диктант».
- Сложить фигуру, заданный узор из отдельных частей.
- Отыскивание среди фигур лишней по какому-либо признаку.

4.3. Формирование и развитие памяти в школьном возрасте

Память образуется из взаимосвязанных процессов запоминания, сохранения и последующего узнавания (воспроизведения). Любые формы переработки информации – чтение, счет, различные виды ощущений или мышления – основываются на том, что воспринятая информация сохраняется в памяти какое-то время и в дальнейшем воспроизводится.

В работе с младшими школьниками при планировании учебного процесса следует учитывать некоторые особенности и закономерности их памяти, сглаживая негативные проявления и опираясь на позитивные стороны.

Первоначально дети этого возраста запоминают лучше наглядный материал. Продуктивность такого запоминания выше, чем запоминание словесного материала. Что касается вербального материала, то на протяжении младшего школьного возраста дети лучше запоминают слова, обозначающие названия предметов,

чем слова, обозначающие абстрактные понятия. Хуже запоминается тот конкретный материал, который не имеет опоры на наглядный образ.

На протяжении всего младшего школьного возраста идет развитие произвольного и осмысленного запоминания. Первоначально дети применяют самые простые способы запоминания – многократное повторение материала при расчленении его на части, как правило, не соответствующие его смысловым единицам. Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания. Большинство нуждается в специальном и длительном обучении этому в школе и дома. Одно направление такой работы связано с формированием у детей осмысленного запоминания (расчленение материала на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и тому подобное), другое направление – формирование приемов самоконтроля за результатами запоминания.

Первое направление может быть реализовано при обучении ребенка составлению плана. Эта работа начинается во втором полугодии 1 класса и продолжается на протяжении всей начальной школы на материале значительных по объему текстов. Планирование («логическая группировка» – по терминологии В.Д.Шадрикова) является наиболее рациональным приемом заучивания на протяжении всех лет обучения в школе. Оно предполагает предварительное обдумывание, мысленный анализ текста, выделение в нем наиболее существенного. В процессе такой работы можно добиться, во-первых, понимания трудных мест текста, во-вторых, актуализации ранее изученного материала, в-третьих, установить логическую последовательность частей материала (мысленно или письменно).

Не менее эффективными способами смыслового запоминания являются ассоциативные приемы, мнемоника, структурирование, суть которых подробно описана в многочисленной литературе, посвященной расширению границ человеческой памяти, но, перечисленные приемы являются, по мнению А.В.Петровского, «искусственными» и имеют лишь второстепенное и вспомогательное значение, поскольку основной опорой запоминания являются логически оправданные, осмысленные связи как внутри того, что запоминается, так и между запоминаемым материалом и чем-либо уже известным.

СПОСОБЫ УПРАВЛЕНИЯ ПАМЯТЬЮ НА УРОКЕ

• Диктуя материал для записи, педагог должен делить его на порции, не превышающие **объема памяти** (7+-2).

- Это же касается подбора материала к уроку. На одно занятие можно предложить ученикам **небольшое количество фактов**, которые должны быть проиллюстрированы примерами и поставлены во взаимную связь.

- Для лучшего запоминания материала необходимо учитывать **эффект начала и конца**: информация, расположенная в начале и в конце урока выглядит в более выгодном положении по сравнению с той, которую сообщили в середине учебного занятия.

- С целью учета видов памяти, педагог должен стараться, чтобы запоминание на уроке опиралось на различные **виды памяти**: зрительную, слуховую, двигательную, эмоциональную и так далее. Для этого один и тот же материал может быть изложен устно, проиллюстрирован образно и закреплён письменно.

- Активная **умственная работа** с материалом помогает надолго запомнить его, поэтому пересказ текста своими словами приводит к лучшему его запоминанию, чем многократное чтение.

- **Практическое применение** тех знаний, которые мы стремимся усвоить, является лучшим способом запомнить их и надолго сохранить в памяти.

- Необходимо учитывать **гендерные различия** учащихся, так как способность к запоминанию на первых порах обучения лучше развита у девочек, чем у мальчиков. Мальчики не могут запомнить такого же количества фактов с той же скоростью, что и девочки. Поэтому для мальчиков число повторений должно быть больше, чем для девочек.

- При учете **возрастных особенностей** нужно помнить, что показатели продуктивности у детей младшего школьного возраста ниже, чем у старших школьников. К тому же, младшие школьники быстро утомляются, поэтому их не следует перегружать материалом для запоминания.

- В первые 3-4 года обучения повторение должно занимать главное место в классной учебной работе.

- Большую пользу приносят при запоминании сравнения, классификация и систематизирование учебного материала.

- Запоминание зависит также от эмоциональной окрашенности как материала, так и взаимодействия в системе «учитель-ученик», «ученик-ученик». При этом замечено, что положительный опыт запоминается лучше, чем отрицательный, а отрицательный – лучше, чем нейтральный.

4.4. Развитие мышления учащихся в процессе обучения

Поскольку мышление является самым активным и сложным познавательным процессом, опосредованным речью, его развитию у школьников необходимо уделять особое внимание. В связи с этим в психолого-педагогических отраслях знания возникло понятие «активизация обучения». Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность педагога, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности учащихся в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также формировании способностей прогнозировать учебные и жизненные ситуации и принимать самостоятельные решения.

В современных условиях стратегическим направлением активизации обучения должно стать создание дидактических и психологических условий для осмысленности обучения, включения в этот процесс учащихся не только на уровне интеллектуальной, но и социальной и личностной активности.

При догматическом обучении канонизированное содержание должно быть усвоенным буквально, а субъект обучения редуцировался к объекту воздействия обучающего, подобно восточной модели: «Гуру — ученик». При такой системе поток знаний однонаправлен от гуру к ученикам, и проблема познавательной активности учащихся не ставится.

Систематические основы активного обучения закладывались в конце 70-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению в контексте школы. Многолетняя дискуссия «Проблемное обучение — понятие и содержание» помогла раскрыть специфику проблемного обучения. В этом плане особенно интересны работы А.М. Матюшкина, в которых введено понятие **диалогического проблемного обучения** и обоснована необходимость включения проблемных методов во все виды и звенья учебной работы.

Главная задача современного образования видится в оснащении учащихся методологией творческого преобразования мира. **Процесс творчества** включает в себя прежде всего открытие **нового**: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых методов их решения. В связи с этим проблемное обучение как творческий процесс представляется как решение нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи — это всегда поиск нового способа решения.

Проблемным обучением можно назвать обучение решению нестандартных задач, в ходе которого обучаемые усваивают новые знания, умения и навыки.

Формирование мышления учащихся — это, по сути дела, выработка творческого, проблемного подхода. Это прежде всего:

- возможность самостоятельно увидеть и сформулировать проблему;
- способность выдвинуть гипотезу, найти или изобрести способ ее проверки;
- собрать данные, проанализировать их, предложить методику их обработки;
- способность сформулировать выводы и увидеть возможности практического применения полученных результатов;
- видение проблемы в целом, все аспекты и этапы ее решения, а при коллективной работе свою роль в решении проблемы.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что педагог не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения.

Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведений, а для решения проблемы или проблем. При традиционной педагогической стратегии — от знаний к проблеме — учащиеся не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Авторы проблемного метода придают исключительно важное значение смене стратегии «от знаний к проблеме» на стратегию «от проблемы к знаниям».

Предметно-содержательные характеристики проблемного обучения:

- Тот или иной тип противоречия, выявленного педагогом совместно с учащимися.
- Отсутствие известных способов решения подобных проблем.
- Дефицит данных или теоретических моделей.

Занимающийся проблемным обучением педагог должен знать структуру и типологию проблемных ситуаций, способы их разрешения, педагогические приемы, определяющие тактику проблемного подхода. Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, характерные для познавательного процесса, могут служить:

- Проблемная ситуация как следствие противоречий между имеющимися знаниями и новыми для учащихся фактами, разрушающими теорию.
- Понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения.
- Многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения

данных фактов.

- Практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования.

- Противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью.

- Противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

Все указанные противоречия возникают из-за дисбаланса между теоретической и практической информацией, избытком одной и недостатком другой или наоборот.

Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда она позволяет разграничить известное и неизвестное и наметить пути решения, когда человек, столкнувшись с проблемой, точно знает, что именно ему неизвестно.

Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в **проблемную задачу**. Проблемная задача ставит вопрос или вопросы: «Как разрешить это противоречие? Чем это объяснить?» Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения. Итак, проблемный метод предполагает следующие шаги: *проблемная ситуация – проблемная задача – модель поисков решения о решении*.

Правильно сформулировать проблему — значит уже наполовину ее решить. Но на начальном этапе решения в формулировке такой задачи не содержится ключ к ее решению.

Поэтому в классификации проблемных задач выделяют задачи с неопределенностью условий или искомого, с избыточными, противоречивыми, частично неверными данными. Главное в проблемном обучении — сам процесс поиска и выбора верных, оптимальных решений.

Некоторые авторы определяют проблемное обучение как ряд проблемных задач, последовательное решение которых ведет к достижению поставленной дидактической цели.

Проблемные задачи выполняют тройную функцию:

- они являются начальным звеном процесса усвоения новых знаний;
- обеспечивают успешные условия усвоения;
- представляет собой основное средство контроля для выявления уровня результатов обучения.

В результате исследований и практической деятельности выделены три главных условия успешности проблемного обучения:

- **обеспечение достаточной мотивации**, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
- **обеспечение посильности работы** с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);
- **значимость информации**, получаемой при решении проблемы, для обучающегося.

Для достижения главной дидактической цели преподаватель, занимающийся проблемным обучением, должен уметь планировать проблему, управлять процессом поисков и подвести учащихся к ее разрешению. Это требует не только знания теории проблемного обучения, но и овладения его технологией, специфическими приемами проблемного метода, умения перестроить традиционные формы работы.

Не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении учащихся с историей предмета науки. Гипотезы, решения, новые данные в науке, кризис традиционных представлений на поворотном этапе, поиски новых подходов к проблеме — вот далеко не полный перечень тем, подходящих для проблемного изложения. Овладение логикой поиска через историю открытий — один из перспективных путей формирования проблемного мышления. Успешность перестройки обучения с традиционного на проблемное зависит от «уровня проблемности», который определяется двумя следующими факторами:

- *степенью сложности проблемы* — выводимой из соотношений известного и неизвестного студентом в рамках данной проблемы;
- *долей творческого участия обучаемых* в разрешении проблемы как коллективного, так и личного.

Чтобы уровень мотивации учащихся в процессе проблемного обучения не понизился, соответственно должен возрастать от класса к классу уровень проблемности.

Методы проблемного обучения в большей степени применимы в среднем и старшем звене общеобразовательной школы в силу личностного и интеллектуального созревания учащихся и их готовности к самостоятельному решению проблемных задач. Но если в младшем звене не проводить специальную работу по развитию навыков мышления, то этой готовности с возрастом просто может не

возникнуть. Поэтому хотелось бы сказать несколько слов о приемах, способствующих развитию мышления у младших школьников.

Р.М.Грановская считает, что важным моментом стимуляции мышления школьника является создание и укрепление мотивации, которая позволит время от времени переключать свою деятельность на другие задачи, не выпуская из виду и основную. Такое переключение выступает как профилактическая мера, предохраняющая от переутомления, и как способ временной концентрации внимания на побочные действия.

Активизирует мыслительный процесс, по мнению ученой, умение правильно ставить вопросы, которое и станет основой готовности ребенка к решению проблемных задач. В качестве одного из действенных способов активизации мышления Р.М.Грановская считает подсказку. В качестве подсказки для решения основной задачи можно использовать вспомогательную, менее трудную, но содержащую принцип решения основной.

В.Д.Шадриков в одной из своих монографий выделил психолого-педагогические условия, способствующие развитию активного мышления: со стороны ученика это – наличие познавательного интереса, готовность к мышлению, связь мышления с пониманием того, что зрительно или вербально воспринимается им, а со стороны учителя это – ориентация на зону ближайшего развития.

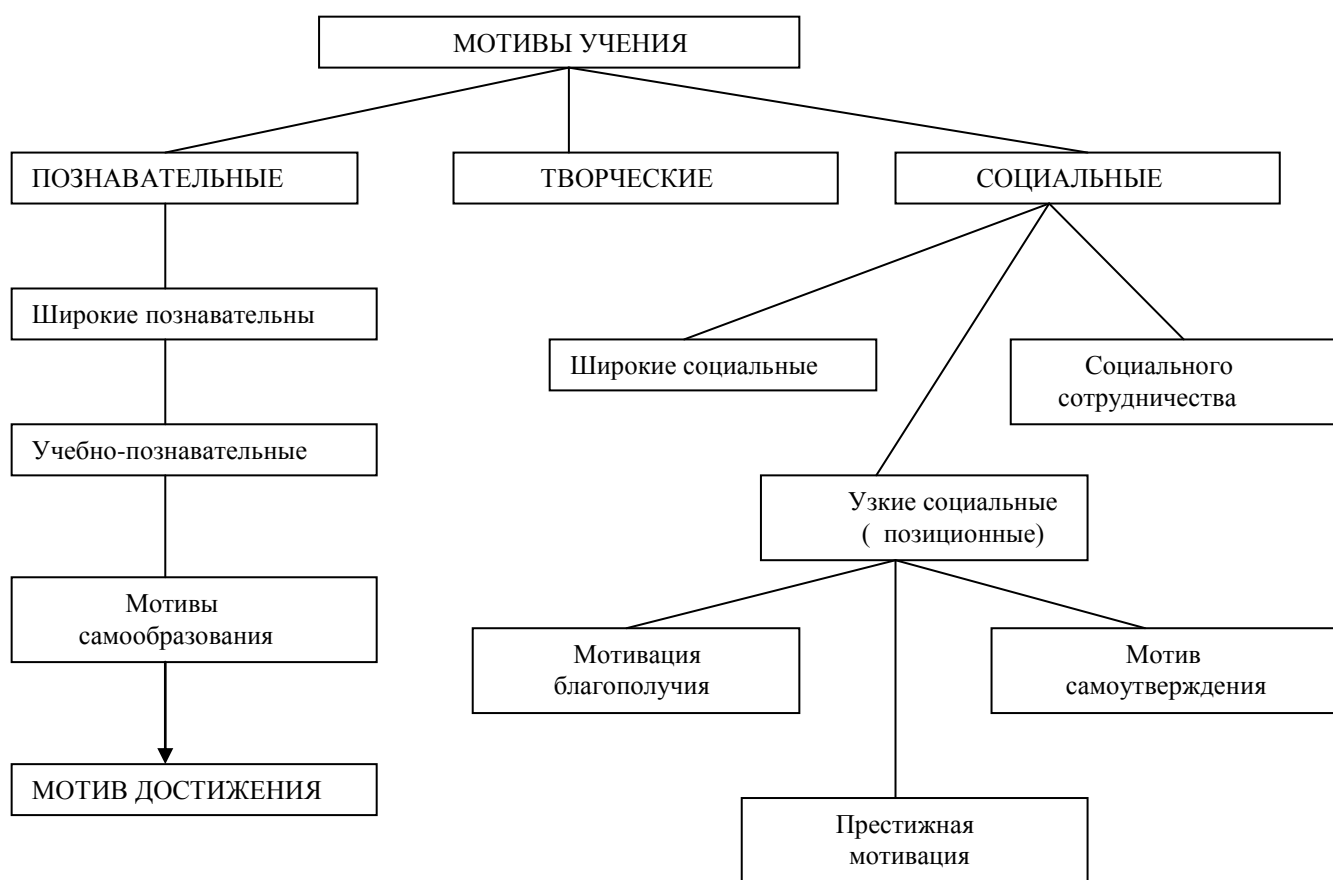


Рис. 2. Виды мотивов учения (по А.К Марковой)

Приложение 2

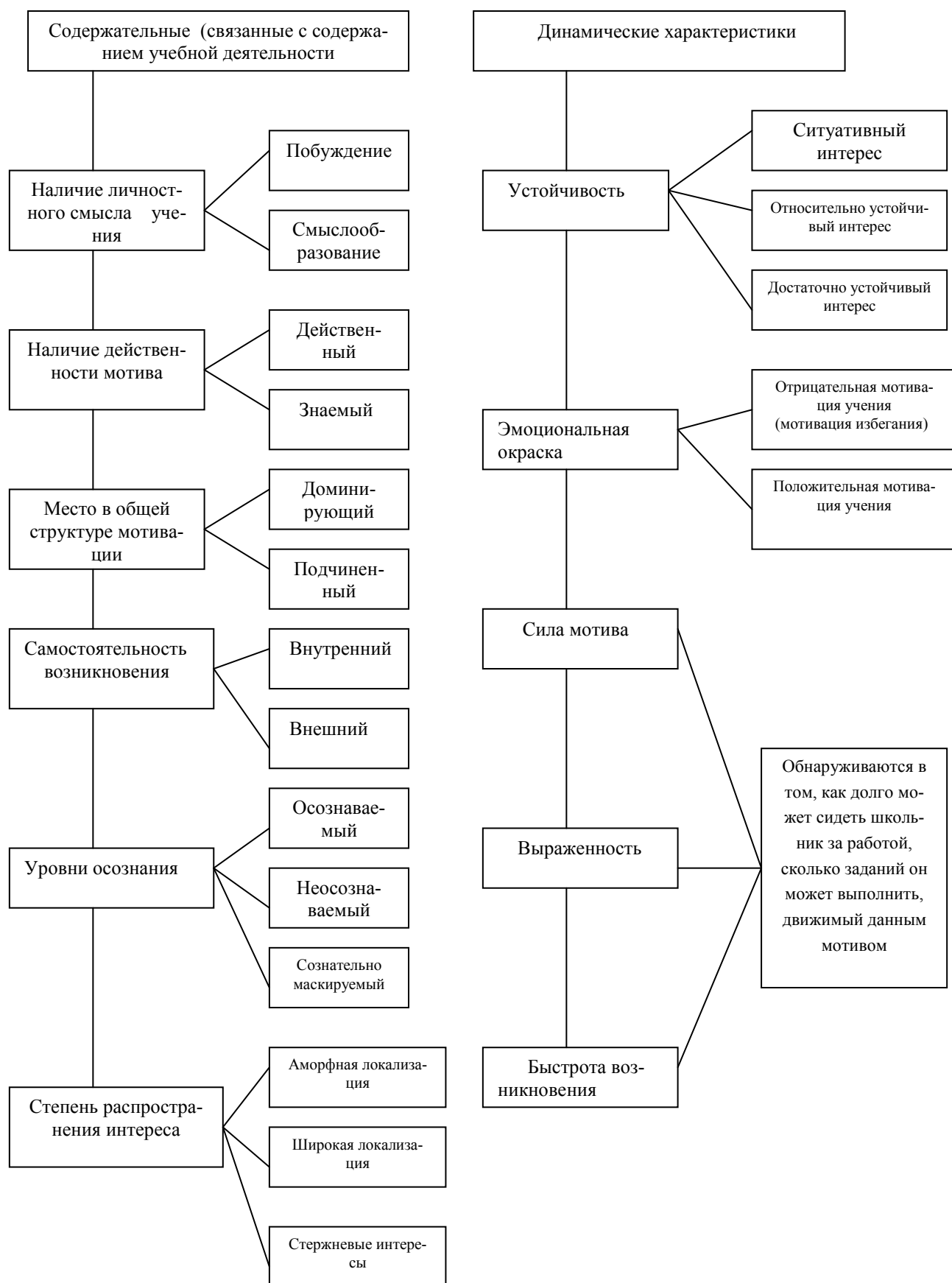


Рис. 3. Основные мотивационные характеристики [14]

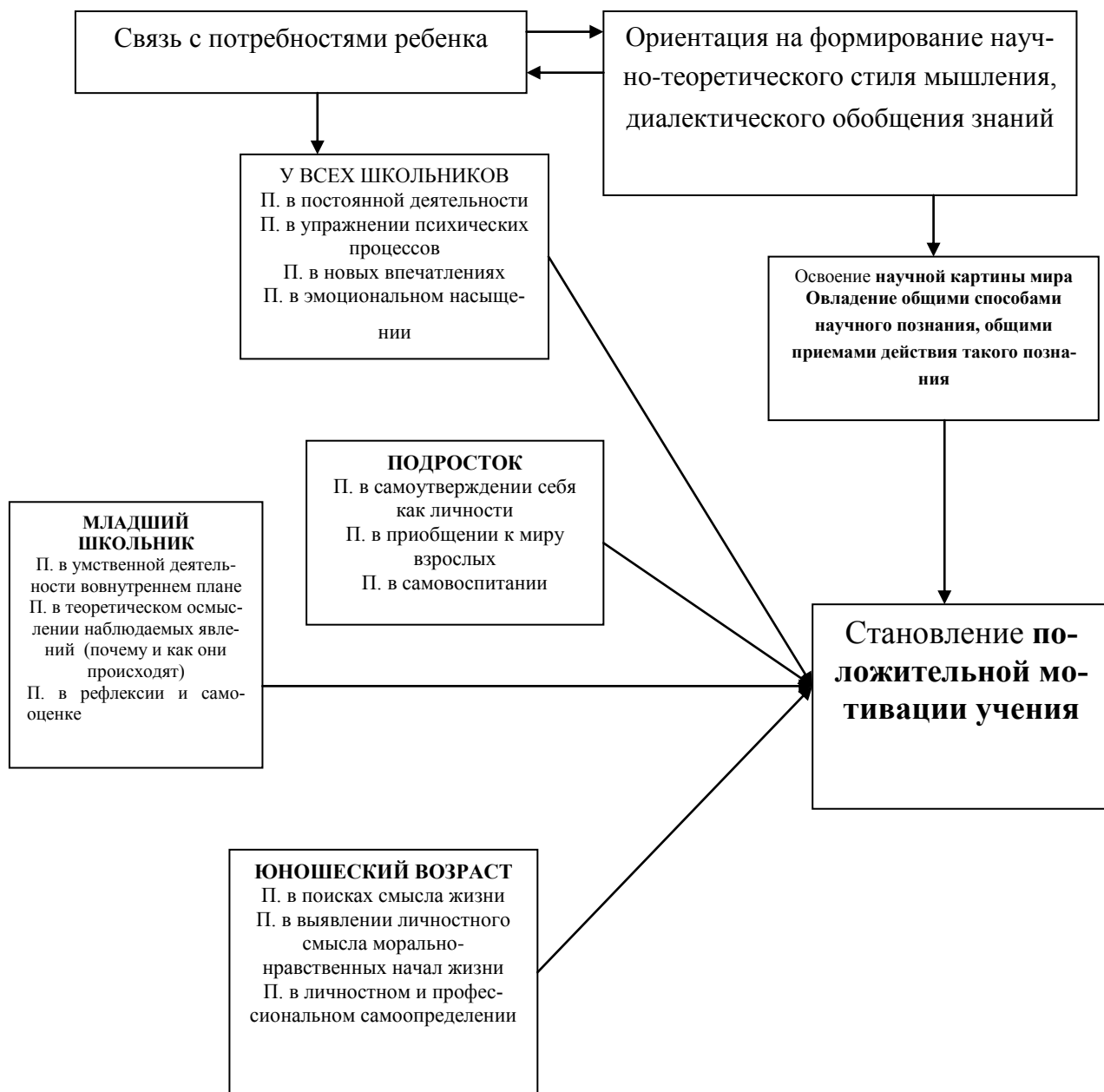


Рис. 3. Роль содержания учебного материала в формировании мотивации учения школьников

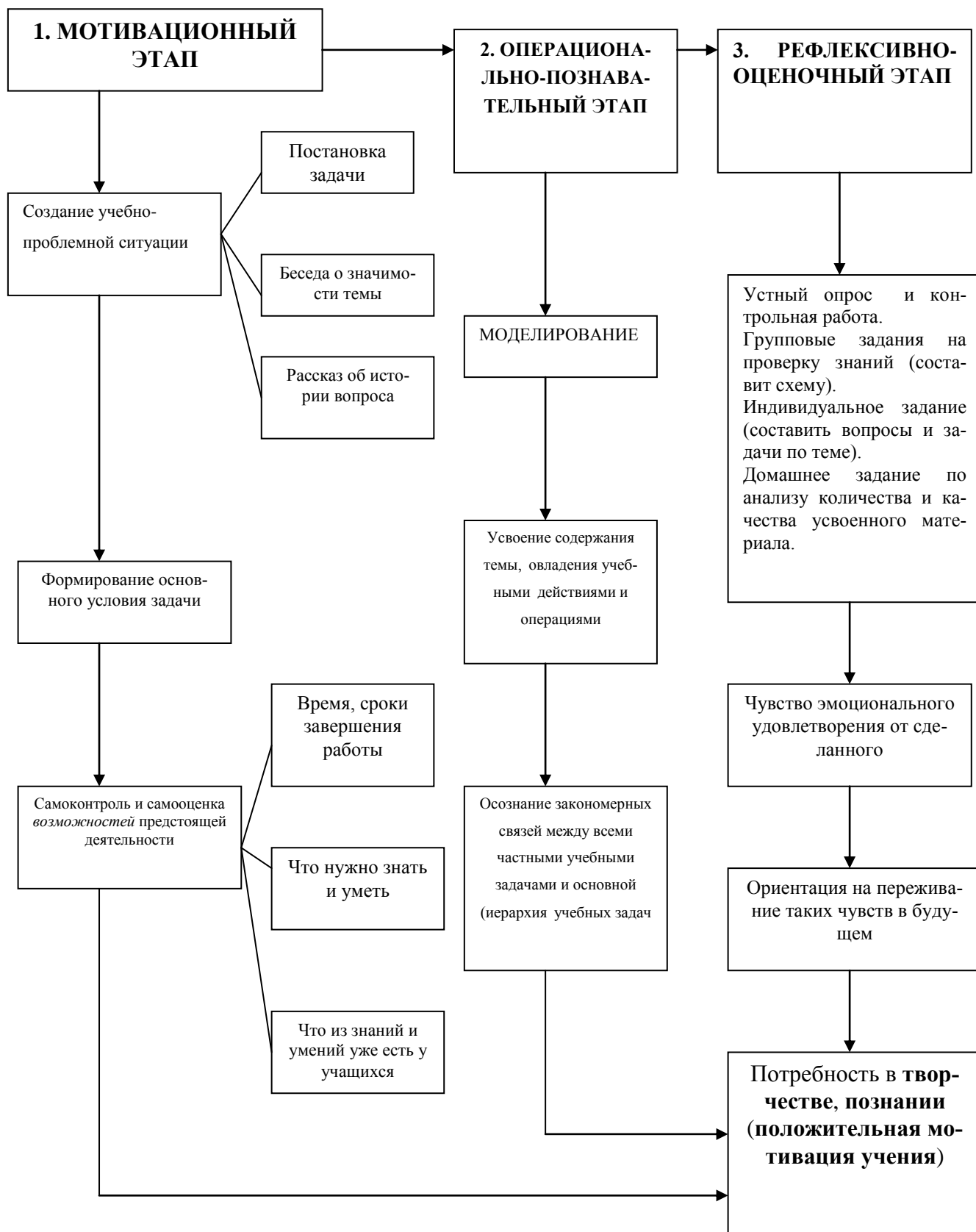


Рис. 4. Организация учебной деятельности как один из путей формирования мотивации учения [14]

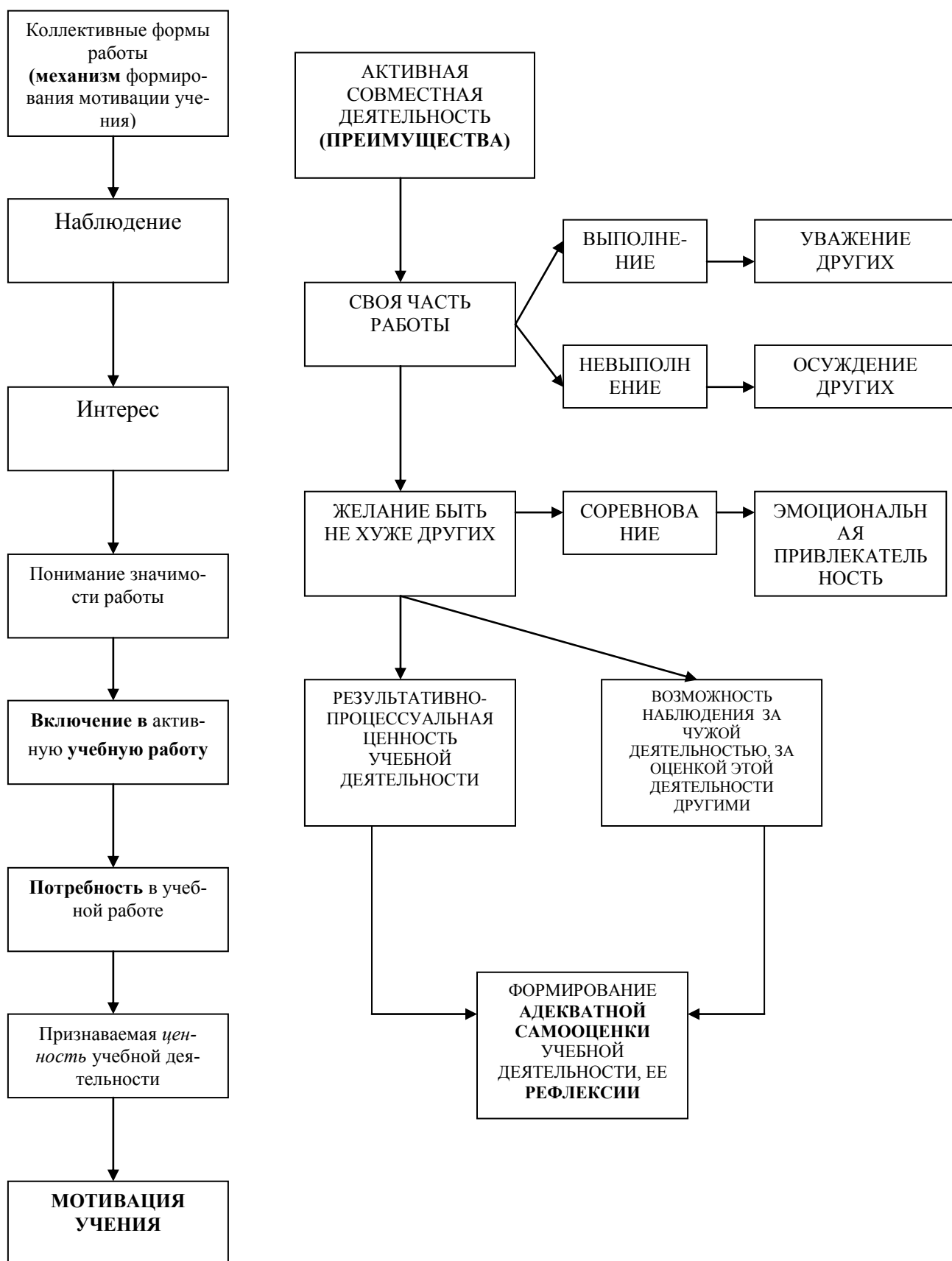


Рисунок 5. Влияние коллективных форм обучения на формирование мотивации учения школьников.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ ПО КУРСУ «МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ»

АНКЕТА

для учащихся 5-7 классов

«КАК ВЫ ОТНОСИТЕСЬ К УЧЕБЕ ПО ОТДЕЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ?»

(Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И.Шамовой. –

М.:Просвещение, 1991)

Цель: Изучение уровня сформированности основных мотивов учебной деятельности.

Инструкция: Прочитайте утверждения и для каждого предмета укажите балл, наиболее соответствующий варианту вашего ответа: 2 – всегда, 1 – иногда, 0 – никогда.

	Отношение	Рус.яз	Лите- рат.	Ма- тем.	Ис- тор.	Геог.	Ин.яз.	МХК	Биол.
1.	На уроке бывает интересно								
2.	Нравится учитель								
3.	Нравится получать хорошие отметки								
	I блок								
4.	Родители заставляют учиться								
5.	Учу, т.к. это мой долг								
6.	Предмет полезен для жизни								
	II блок								
7.	Узнаю много нового								
8.	Предмет заставляет думать								
9.	Получаю удовольствие, работая на уроке								
	III блок								
10.	Предмет легко дается								
11.	С нетерпением жду урока								
12.	Стремлюсь узнать больше, чем требует учитель								
	IV блок								

Методика обработки результатов

1. Для каждого ученика вычислить средний балл по группе:
I блок – ситуативный интерес
II блок – учение по необходимости
III блок – интерес к предмету
IV блок – повышенный интерес
2. Вычислить средний балл по классу и по каждой группе и соотнести с числом анкетированных.
3. На основании полученных данных построить график уровня сформированности мотивации учебной деятельности.
4. Выявленные тенденции, оценка уровня мотивации:
Оптимальный уровень – 85%
Достаточный уровень – 65-84%
Низкий уровень – 40-64%
5. Предлагаемые меры по регулированию и коррекции.

АНКЕТА

для учащихся 8-11 классов

«КАК ВЫ ОТНОСИТЕСЬ К УЧЕБЕ ПО ОТДЕЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ?»

Цель: Изучение уровня сформированности основных мотивов учебной деятельности.

Инструкция: Прочитайте утверждения и для каждого предмета укажите балл, наиболее соответствующий варианту вашего ответа: 2 – всегда, 1 – иногда, 0 – никогда.

Методика обработки результатов

1. Для каждого ученика вычислить средний балл по группе:
I блок – ситуативный интерес
II блок – учение по необходимости
III блок – интерес к предмету
IV блок – повышенный интерес
2. Вычислить средний балл по классу и по каждой группе и соотнести с числом анкетированных.
3. На основании полученных данных построить график уровня сформированности мотивации учебной деятельности.
4. Выявленные тенденции, оценка уровня мотивации:
Оптимальный уровень – 85%

Достаточный уровень – 65-84%

Низкий уровень – 40-64%

5. Предлагаемые меры по регулированию и коррекции.

	Отношение	Рус.яз.	Лите-рат.	Ма-тем.	Истор.	Геог.	Ин.Язык	Инф.	Биол.
1.	Проявляю интерес к отдельным фактам								
2.	Нравится учитель								
3.	Нравится получать хорошие отметки								
	I блок								
4.	Родители заставляют учиться								
5.	Стараюсь добросовестно выполнять программу								
6.	Предмет полезен для жизни								
	II блок								
7.	Узнаю много нового								
8.	Получаю интеллектуальное удовольствие от решения задач на уроке								
9.	Проявляю интерес к обобщениям и законам								
	III блок								
10.	Предмет легко дается								
11.	Мне интересны не только знания, но и способы их добывания								
12.	Стремлюсь узнать больше, чем требует учитель								
	IV блок								

АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

Цель: Изучение уровня владения учителем основными методами мотивации и стимулирования деятельности.

Инструкция: Коллеги! Вам предстоит самим оценить уровень деятельности по созданию условий для мотивации работы учащихся на уроке. По каждому из

предложенных методов проставьте балл, наиболее соответствующий варианту Вашего ответа:

2 – применяю;

1 – применяю иногда;

0 – не применяю.

	<i>Методы мотивации</i>	Балл		<i>Методы мотивации</i>	Балл
1.	Поощрение		15.	Предъявление учебных требований	
2.	Порицание		16.	Информирование об обязательных результатах обучения	
3.	Игра		17.	Формирование ответственного отношения к учению	
4.	Приведение ярких примеров		18.	Создание учебных затруднений	
5.	Создание ситуации успеха		19.	Формирование самооценки деятельности и ее коррекции	
6.	Стимулирующее оценивание		20.	Самоанализ и самооценка поведения	
7.	Свободный выбор задания		21.	Прогнозирование будущей деятельности	
8.	Опора на жизненный опыт		22.	Развитие желания быть полезным обществу	
9.	Формирование познавательного интереса		23.	Побуждение к подражанию сильной личности	
10.	Создание проблемных ситуаций		24.	Создание ситуаций взаимопомощи	
11.	Побуждение к поиску альтернативных решений		25.	Поиск контактов и сотрудничества с учащимися	
12.	Выполнение творческих заданий		26.	Заинтересованность в результатах коллективной работы	
13.	«Мозговая атака»		27.	Взаимопроверка	
14.	Развивающаяся кооперация		28.	Рецензирование	

Методика обработки результатов

1. Подсчитать число учителей, регулярно применяющих различные методы стимулирования учебной деятельности (т.е. поставивших 2 балла по любому из пунктов).

2. Вычислить процент от общего числа анкетированных, построить диаграмму.
3. Оценить степень владения каждым методом мотивации учебной деятельности:
85% и выше – оптимальный уровень;
65-84% – достаточный уровень;
40-64% – низкий уровень.
4. Вычислить средний балл по каждой группе и построить график соотношения различных методов мотивации учебной деятельности:
№ 1-7 – эмоциональные методы мотивации;
№ 8-14 – познавательные методы мотивации;
№ 15-21 – волевые методы мотивации;
№ 22-28 – социальные методы мотивации.
5. Вычислить средний балл по каждому методу внутри группы, построить график. Описать выявленные тенденции.
6. Разработать рекомендации по совершенствованию стимулирования учебной деятельности.

ПРОГРАММА НАБЛЮДЕНИЯ НА УРОКЕ

Цель: Изучение уровня владения учителем способами создания условий для формирования учебной мотивации на уроке.

1. Изучение активности учащихся на уроке. Составление карты наблюдения:
+ (плюс) – положительный ответ
(минус) – отрицательный ответ
+- (плюс, минус) – частичный ответ
2. Вычислить в процентах коэффициент активности учащихся ($K_{\text{акт}}$):
 $K_{\text{акт}} = (\text{Число учащихся, привлеченных к работе} / \text{Число учащихся в классе}) \times 100\%$.
3. Вычислить в процентах коэффициент полезного действия (КПД) самостоятельной работы:
 $\text{КПД} = (\text{Время самостоятельной работы} / \text{Время урока}) \times 100\%$.
4. Организация активной деятельности учащихся на уроке осуществлена полностью (2 балла), частично (1 балл), не осуществлена (0 баллов).
Использованные методы мотивации и стимулирования (подчеркнуть):
Поощрение
Предъявление учебных требований
Порицание
Информирование об обязательных результатах обучения

Игра

Формирование ответственного отношения к учению

Приведение ярких примеров

Создание учебных затруднений

Создание ситуации успеха

Стимулирующее оценивание

Самооценка деятельности и ее коррекция

Свободный выбор задания

Самоанализ и самооценка поведения

Опора на жизненный опыт

Прогнозирование будущей деятельности

Формирование познавательного интереса

Развитие желания быть полезным обществу

Создание проблемных ситуаций

Побуждение подражать сильной личности

Побуждение к поиску альтернативных решений

Создание ситуаций взаимопомощи

Выполнение творческих заданий

Поиск контактов и сотрудничества с учащимися

«Мозговая атака»

Взаимопроверка

Развивающаяся кооперация

Рецензирование

Методика обработки результатов

1. Используя показатель активности в процентах, составить диаграмму (при анализе количества посещенных уроков рекомендуется применять средний процент активности).

2. Вычислить КПД самостоятельной работы. Составить диаграмму.

3. Вычислить средний балл вовлечения учащихся в активную деятельность.

4. Вычислить в % коэффициент реализации методов мотивации учебной деятельности:

$K = (\text{Число подчеркнутых методов} / \text{Общее число предложенных методов}) \times 100\%$

Составить диаграммы.

5. Варианты выделяемых тенденций: например, соотношение различных методов мотивации познавательной деятельности учащихся.

6. Возможные меры по регулированию и коррекции: рекомендации по работе в конкретном классе с учетом ведущих мотивов деятельности учащихся; рекомендации по дифференцированному подходу к обучению с учетом соотношения уровня сформированности мотивов учебной деятельности.

Приложение 7

Тест для самоконтроля по курсу «Мотивации учения»

Инструкция: выберите из вариантов предложенных ответов один правильный.

1. К широким социальным мотивам учения относят стремление...

1. занять определенную позицию
2. получить одобрение окружающих людей
3. хорошо подготовиться к избранной профессии
4. заслужить авторитет у учителей, родителей, сверстников

2. Характер мотивации учения школьника не определяется...

1. активностью ученика
2. смыслом учения
3. целями, эмоциями ученика
4. качеством отдельных побуждений

3. Гармоничному развитию молодого человека мешает:

1. направленность его личности на результат и способ деятельности
2. закрепление узкой направленности личности на результат
3. наличие широких социальных мотивов учебной деятельности
4. представленность в его мотивационной сфере широких познавательных интересов

4. По М.В.Матюхиной, мотивы самоопределения и самосовершенствования относятся к группе...

1. позиционных социальных мотивов
2. широких социальных мотивов
3. творческих мотивов
4. мотивов, связанных с процессом учения

5. Основной задачей изучения мотивации учения школьников является...

1. дифференциация детей по уровню их развития
2. контроль за ходом их психического развития
3. преодоление трудностей в работе учителя с детьми
4. представление психологической информации родителям

6. Самым надежным методом изучения мотивации школьников является...

1. лонгитюдное наблюдение
2. «диалогические техники»
3. индивидуальный формирующий эксперимент
4. анализ суждений, поступков учащихся

7. При оценке отдельных проявлений мотивации учения надо в первую очередь учитывать...

1. особенности личности педагога
2. критерии используемой теории учения
3. академическую успеваемость
4. возрастные особенности ученика

8. Необходимым условием воспитания полноценной личности школьника является:

1. высокий уровень трудности обучения
2. единство результативной и процессуальной мотивации
3. наличие широких социальных мотивов
4. эффективная деятельность педагога и родителей
5. направленность школьника на учебу и общение

9. Сознательную постановку целей человеком психологи связывают с ...

1. произвольностью поведения
2. мотивационной сферой
3. появлением намерений
4. импульсивностью поведения
5. эмоциональным комфортом

10. К положительным эмоциям, обусловленным хорошими деловыми взаимоотношениями ученика с учителем и сверстниками, относят эмоции...

1. успеха—неуспеха
2. любопытства
3. сопереживания
4. любознательности
5. радости

11. Мотив учения, по А.К.Марковой, это – направленность ученика на ...

1. самоутверждение, самообразование
2. различные стороны учебной деятельности
3. получение одобрения учителей, родителей
4. достижение высоких результатов

12. К какой группе мотивов относится «мотивация благополучия»?

1. широкие социальные
2. позиционные
3. учебно-познавательные
4. творческие
5. мотивы самообразования

13. Широкие социальные мотивы учебной деятельности у школьника проявляются в ...

1. включенности в общественную деятельность
2. стремление взаимодействовать со сверстниками
3. бескорыстном оказании помощи
4. стремлении усовершенствовать способы работы
5. желании получить одобрение со стороны окружающих

14. Психологическую сущность понятия «цель» составляет...

1. совокупность мотивов деятельности
2. характеристика человеческого поведения
3. направленность на выполнение отдельных действий
4. стремление усовершенствовать способы работы

15. Отрицательные эмоции в ходе осуществления человеком какой-либо деятельности...

1. способствуют развитию застойных эмоций
2. сопровождают выполнение деятельности
3. заставляют человека отказаться от деятельности
4. подготавливают к включению в деятельность
5. стимулируют поиск новых способов работы

16. Неудовлетворенность в процессе осуществления учебной деятельности ...

1. приводит к застою в учебной работе
2. помогает осознать оценку
3. создает определенный мотив
4. стимулирует поиск новых способов работы

17. Сделать учебный предмет интересным для школьников, значит...

1. повысить уровень трудности заданий
2. создать определенный мотив
3. использовать демократический стиль общения
4. способствовать возникновению положительных эмоций
5. оказывать помощь учащимся

18. Какой из мотивов не относится к методам изучения учителем мотивации учения школьников:

1. наблюдение
2. беседа
3. демонстрация
4. эксперимент
5. анкетирование

19. Какое из понятий не является содержательной (качественной) характеристикой мотива:

1. динамичность
2. личностный смысл
3. действенность
4. осознанность
5. самостоятельность возникновения

20. Монографическое изучение учащихся относится к методам...

1. экспериментальным
2. математическим
3. синтетическим
4. эмпирическим
5. теоретическим

21. К надежным показателям мотивации учения, выявляемым путем наблюдения, не относится...

1. признаки активности
2. интерес к началу перемены
3. частота вопросов к учителю
4. самостоятельная работа
5. высокая/низкая оценка по предмету

22. Какой тип анкетирования при изучении мотивации учения предполагает несколько вариантов ответов?

1. селективный
2. анкеты с прямыми вопросами
3. анкеты-шкалы

23. Какой метод изучения мотивов учения используется для более глубокого, тщательного исследования мотивов отдельного школьника?

1. естественный эксперимент
2. наблюдение

3. изучение продуктов деятельности
4. монографический метод
5. лабораторный эксперимент

24. Направленность ученика на выполнение отдельных действий, входящих в учебную деятельность, это - ...

1. мотив
2. цель
3. побуждение
4. интерес
5. потребность

25. Соотношение всех сторон мотивационной сферы школьника обнаруживается в виде ...

1. потребностей
2. установок
3. интересов
4. эмоций
5. побуждений

26. Целостная учебная деятельность не включает в себя:

1. учебные действия
2. мотивацию учения
3. действия самоконтроля
4. действия самооценки
5. педагогический контроль

27. Психологическая сущность самоконтроля в учебной деятельности заключается в ...

1. выделении этапов работы и их последовательности
2. учебных действиях с изучаемым материалом
3. прогнозировании предполагаемого результата
4. оценке меры освоения этапов работы
5. осознании важности изучаемых процессов

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 416 с.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную перспективу образования (психологические аспекты) – М.: Смысл, 1999 – 137 с.
4. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Педагогика, 1979 – 267 с.
5. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: МГУ, 1994. – 203 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 318 с.
7. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
8. Долженко Ю.В. О методах историко-системных исследований в психологии // Психологическое исследование: методология, теория, методы. Материалы II региональной школы молодых ученых / Под ред. О.М.Красноярцевой. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 78-84.
9. Егошина Е.В. Методика исследования мотивов учения // Начальная школа. – 1995. – №6.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
11. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. – 154 с.
12. Лапкин М., Яковлева Н.В. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов // Психологический журнал. – 1996. – №4.
13. Мамукян С.П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения // Вопросы психологии. – 1984. – №4.
14. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
15. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
16. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

17. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – №4.
18. Орлова Л. В. Что такое интеллектуальная пассивность? // Начальная школа. – 1996. – №7.
19. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
20. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. С.И.Самыгина. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
21. Суханова С. В. Формирование ряда социальных мотивов учения у школьников **коррекционных** классов с помощью методики развития «образа Я» // Журнал практического психолога. – 1998. – №9.
22. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: Питер, 1999. – 416 с.
23. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
24. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
25. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. Закономерности смены предмета научной психологии и их влияние на процесс разработки теорий учения.....	3
Глава 2. Категория мотива и ее роль в решении проблемы детерминации поведения человека	7
2.1. Вопросы локализации мотива в истории науки.....	7
2.2. Проблемы воли в решении вопроса о произвольности поступков индивида...9	
2.3. Преодоление в науке постулата о равновесии организма со средой.....	17
Глава 3. Формирование психологической системы учебной деятельности	
3.1. Мотивация учебной деятельности.....	19
3.1.1. Виды мотивов учения.....	22
3.1.2. Психологические характеристики мотивов учения.....	23
3.1.3. Своеобразие учебной деятельности в разных школьных возрастах.....	24
3.1.4. Психологические характеристики отдельных сторон мотивационной сферы.....	29
3.1.5. Психологические принципы формирования мотивации учения школьников.....	30
3.1.6. Формирование в учебной деятельности социальной активности школьников и активного отношения к своей мотивационной сфере.....	32
3.2. Цель учебной деятельности	33
3.3. Представление о программе учебной деятельности	36
3.4. Информационная основа учебной деятельности	38
3.5. Принятие решения в учебной деятельности	41
3.6. Умственные действия, необходимые для выполнения учебной деятельности.....	42
3.7. Формирование системы учебно-важных качеств.....	45
Глава 4. Учет закономерностей развития познавательной сферы ребенка при организации процесса обучения.....	51
4.1. Формирование и развитие внимания на уроке.....	52
4.2. Формирование и развитие восприятия.....	56
4.3. Формирование и развитие памяти в школьном возрасте.....	59
4.4. Развитие мышления учащихся в процессе обучения.....	61
Приложение 1. Виды мотивов учения.	67
Приложение 2. Основные мотивационные характеристики.	68
Приложение 3. Роль содержания учебного материала в мотивации учения.	69
Приложение 4 Организация учебной деятельности как один из путей формирования мотивации учения.....	70

Приложение 5. Влияние коллективных форм учебной деятельности на мотивацию учения.....	71
Приложение 6. Психологический практикум по курсу «Мотивация учения»....	72
Приложение 7. Тест для самоконтроля по курсу «Мотивация учения».....	78
Литература.....	83