

МВД России
Санкт-Петербургский университет

А. С. Душкин, Н. Ф. Гейжан, Т. Л. Журавлева

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

Санкт-Петербург
2022

УДК 159.9

ББК 88.6

Д 86

Душкин А. С., Гейжан Н. Ф., Журавлева Т. Л.

Д 86 Педагогическая психология: учебное пособие. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. — 220 с.

Авторский коллектив:

Душкин А. С. (введ., т. 1, 3, 9); **Гейжан Н. Ф.** (т. 4, 5, 6, 8, закл.);

Журавлева Т. Л. (т. 2, 7, 10)

ISBN 978-5-91837-631-7

Учебное пособие соответствует рабочей программе дисциплины «Педагогическая психология».

В учебном пособии освещены история, предмет, задачи, структура и методы педагогической психологии. Рассмотрены основополагающие проблемы высшего образования, педагогического работника и обучающегося как его субъектов, учебной и педагогической деятельности, учебно-педагогического сотрудничества и общения. С использованием широкого круга отечественных и зарубежных источников представлены исторически сложившиеся и современные воззрения и исследовательские позиции в области педагогической психологии.

Предназначено для научно-педагогических работников, курсантов и слушателей образовательных организаций высшего образования системы МВД России.

УДК 159.9

ББК 88.6

Рецензенты:

Никитская Е. А., кандидат педагогических наук, доцент
(Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя);

Павлова С. А., кандидат психологических наук, доцент
(Краснодарский университет МВД России)

ISBN 978-5-91837-631-7

© Санкт-Петербургский университет
МВД России, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Тема 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА	7
1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии	7
2. Развитие идей педагогической психологии в истории образования	18
3. Методы психолого-педагогического исследования	30
Тема 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	39
1. Профессиональное становление и развитие личности	39
2. Развитие профессионального самосознания	43
3. Соотношение возрастных и профессиональных кризисов	46
Тема 3. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	51
1. Психологическая сущность и структура учебной деятельности	51
2. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности	60
Тема 4. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	72
1. Понятие мотивации учебной деятельности и ее структура	72
2. Формирование мотивации учебной деятельности	82
Тема 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	93
1. Обучение и развитие как проблема педагогической психологии	93
2. Особенности и характеристики развивающего обучения	100
3. Особенности развивающего обучения в высшей школе	104
Тема 6. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	112
1. Мышление, интеллект, понимание в процессе деятельности человека	112
2. Виды и стили мышления обучающихся в высшей школе	118
3. Характеристика индивидуальных стилей мышления и учебно-познавательной деятельности обучающихся	127
Тема 7. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	133
1. Общая характеристика обучающегося высшей школы	133
2. Образовательная среда — источник развития личности в высшей школе	136
3. Самосовершенствование и профессиональное саморазвитие личности обучающегося в высшей школе	144

Тема 8. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ	155
1. Воспитание и самовоспитание взрослого человека	155
2. Профессиональное воспитание и профессиональное самосознание обучающихся в высшей школе	162
3. Особенности воспитания в образовательных организациях высшего образования МВД России	169
Тема 9. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	177
1. Общая характеристика педагогической деятельности	177
2. Структура педагогической деятельности преподавателя высшей школы.....	181
3. Саморазвитие преподавателя высшей школы в педагогической деятельности	189
Тема 10. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	195
1. Сущность и структура педагогического общения.....	195
2. Стили педагогического общения и их характеристика	204
3. Условия и критерии эффективности педагогического общения в высшей школе	207
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	213
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	215

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая психология является одной из базовых дисциплин в системе подготовки психологов для органов внутренних дел. Ее изучение — важнейший компонент общекультурной и общегуманитарной подготовки. Безусловная значимость в системе психологического знания и практическая ориентированность этой дисциплины предполагает постоянное обновление ее содержания, несмотря на то, что уровень разработанности ее проблематики чрезвычайно высок.

Учебное пособие «Педагогическая психология» уже на этапе авторского замысла должно было отвечать основному содержанию учебных программ по подготовке курсантов и слушателей, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности» в образовательных организациях высшего образования МВД России. Следовательно, в структуру учебного пособия предполагалось включить вопросы общенаучной характеристики педагогической психологии, истории ее становления и развития, психологии обучения и воспитания, психологии личности и профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. В контексте повествовательного изложения указанных психолого-педагогических проблем вводится составляющая, связанная со спецификой деятельности преподавателя в образовательных организациях высшего образования МВД России. Такой специфике отвечают, в частности, специальные вопросы: мотивация учебно-профессиональной деятельности обучающихся, психологические основы воспитания в высшей школе и целый ряд других. С учетом особенностей ведомственного образования такой подход к содержанию указанных вопросов представляется вполне оправданным.

Основной дидактической целью при создании учебного пособия явилось системное представление базовых разделов педагогической психологии (как учебной дисциплины). При этом логика построения учебного пособия, целесообразность включения в него отдельных тем полностью адекватны авторскому видению. Источниковой базой для написания данного учебного пособия послужили материалы научных публикаций, учебников и учебных пособий, историко-педагогические исследования.

В свете идей субъект-субъектных отношений, результативного взаимодействия педагогических работников и обучающихся в процессе освоения дисциплины «Педагогическая психология» предстоит

многое пересмотреть в своих концептуальных подходах, рекомендациях, решительно сократить поток жестких нормативов и указаний, обеспечив тем самым динамичное развитие конструктивной, творческой деятельности педагогических работников и обучающихся.

При отборе материала для учебного пособия авторы руководствовались не принципом полноты охвата содержания данной дисциплины, а стремлением отразить наиболее актуальные вопросы и проблемы педагогической психологии, описать основные тенденции ее развития на современном этапе.

Этим обусловлена необходимость подготовки нового учебного пособия «Педагогическая психология» для обучающихся и профессорско-педагогического состава образовательных организаций МВД России.

Предметом особого внимания авторов явилось обеспечение логической стройности учебного материала таким образом, чтобы внутренняя логика была присуща не только каждой теме, но и характеризовала содержательные связи между отдельными темами. Важной задачей было раскрытие связей психолого-педагогических понятий и образовательной практики в высшей школе МВД России.

Тема 1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии.
2. Развитие идей педагогической психологии в истории образования.
3. Методы психолого-педагогического исследования.

1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии

Термином «педагогическая психология» обозначаются две разные науки. Одна из них — это базовая наука, которая является первой ветвью психологии. Она призвана изучать природу и закономерности процесса воспитания и обучения в высшей школе. Под таким же термином — «педагогическая психология» — развивается и прикладная наука, цель которой — использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики в образовательных организациях.

Уровень профессионализма сотрудников органов внутренних дел во многом зависит от их подготовки. Однако процесс освоения специальных профессиональных знаний сложен и многогранен. Он опосредован как определенными психологическими характеристиками и закономерностями протекания, особенностями и способами получения образования, так и индивидуально-психологическими особенностями обучающихся. Учет этих и многих других аспектов — важная задача, стоящая перед ведомственным образованием. Более того, в современных условиях совершенствования системы МВД России повышение эффективности образовательных технологий является актуальным слагаемым успешного формирования образа и личности сотрудника полиции. Именно на преодоление психологически значимых проблем в обучении и направлена такая относительно молодая отрасль психологической науки, как педагогическая психология.

Термин «педагогическая психология» охватывает всю совокупность психических явлений, возникающих при организации педагогического процесса в образовательных организациях.

Педагогическая психология — это отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса. Главной целью образования в современных условиях становится воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свобод-

ному, компетентному определению себя в обществе, культуре, профессии. Образование ставит на первый план создание таких условий, которые бы способствовали активизации творческого потенциала всех сфер личности.

В настоящее время психолого-педагогическое знание востребовано специалистами разных профилей и направлений. Так, педагогическая психология является одной из базовых дисциплин при подготовке, переподготовке и повышении квалификации как практических психологов органов внутренних дел, так и профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала образовательных организаций МВД России. Однако ведомственной литературы, посвященной целостному изложению психологических основ обучения, воспитания и развития сотрудников, немного. Именно на дидактическое обеспечение процесса подготовки психологов для органов внутренних дел, систематизацию знаний в области педагогической психологии и направлено настоящее учебное пособие.

Педагогическая психология — это одна из отраслей психологической науки, зародившаяся на ее стыке с педагогикой. Ее применением являются психологические особенности учебной деятельности, обучения и воспитания на разных этапах развития человека.

Представления о педагогической психологии могут быть введены за счет уточнения структуры педагогического знания и выявления места и роли психологии в углублении ее представлений. Так, считается, что педагогическое знание может быть представлено как *трех-уровневая структура*, содержащая объектные, предметные и результатные характеристики педагогической науки.

Первый уровень — педагогика как наука о функционировании образовательных систем, соотносимых по своему объему с функционированием государства, общественной системы, мира в целом. В этом случае в качестве основной предметной категории выступают понятие цели образования (воспитания в широком смысле) и педагогические закономерности их достижения. Основным результатом деятельности педагогической науки на этом уровне функционирования является создание федеральных государственных образовательных стандартов для основных типов образовательных систем (среднее образование, высшее образование, дополнительное профессиональное образование).

Второй уровень — педагогика как наука о функционировании образовательной организации. В этом случае основной предметной единицей является категория форм организации обучения и воспита-

ния и принципов образовательной деятельности. В качестве основного научного результата можно рассматривать создание теоретических концепций дидактики и воспитательной работы.

Третий уровень педагогического анализа — это педагогическое взаимодействие педагогического работника и обучающегося. В этом случае на первый план выходят средства и методы педагогического взаимодействия в рамках целостного педагогического процесса. Разработкой теоретических основ такого взаимодействия занимается *методика* как отрасль педагогического знания. Основным ее результатом является выявление системы методических средств педагогической деятельности и учения.

При всей многоуровневости педагогического анализа ему не хватает проникновения в глубины психики обучающегося и преподавателя, так как основное внимание педагогики сосредоточено на внешних признаках функционирования систем и взаимодействия субъектов педагогического процесса, в то время как *психологическая наука призвана раскрыть механизмы «внутренней деятельности» субъектов образовательных систем.*

Интересный анализ соотношения педагогической науки и психологического знания дал в свое время П. Ф. Каптерев в своей книге «Дидактические очерки. Теория образования» (1885). «Дидактике Коменского, — писал он, — свойственны весьма существенные недочеты: это дидактика метода, представленного в виде какого-то внешнего механического орудия; в этой дидактике еще нет речи о развитии обучением способностей учащихся... Дидактике Коменского недостает психологии¹».

Педагогическая психология явилась ответом на этот запрос образовательной практики.

Педагогическая психология — отрасль науки, изучающая многогранный процесс обучения: его состав, характеристики, закономерности протекания, особенности и способы получения образования, а также возможные неудачи и способы их устранения (Давыдова И. С., 2006). Она изучает также возрастные и индивидуальные особенности процесса образования, учитывает как собственно психологические, так и генетические и физиологические особенности развития личности.

Педагогическая психология — это одна из отраслей прикладной психологии, занимающаяся применением принципов, техник и дру-

¹ Каптерев П. Ф. Дидактические очерки: Теория образования. М.: Книга по требованию, 2017. — 442 с.

гих ресурсов психологии для решения проблем, с которыми сталкивается педагогический работник, пытающийся направить развитие обучающихся к определенным целям. Более конкретно мы можем сказать, что педагогическая психология связана с:

- пониманием обучающегося, его развитием, его потребностей и его возможностей;
- учебной ситуацией, включая групповую динамику (как влияющую на обучение);
- процессом обучения, его природой и способами сделать его эффективным.

При анализе основ педагогической психологии, как и любой другой отрасли науки, необходимо, прежде всего, разграничить понятия ее объекта и предмета.

Объект науки — это то, что существует как данность вне самого изучения, то, что может быть изучено разными науками. В качестве объекта могут выступать материальные и нематериальные явления, тела, процессы; живые, биологические и абстрактные системы; биологические организмы разной степени сложности. В качестве объекта научного (теоретического и эмпирического) исследования выступают растительный и животный мир, человек, общество, цивилизация, космос и т. д.

Каждый объект (и человек как объект научного познания) может изучаться множеством наук. Так, человек изучается антропологией, физиологией, психологией, социологией, педагогикой и т. д. Но каждая наука имеет свой *предмет*, т. е. то, что она изучает в объекте. Возрастная и педагогическая психология, например, имеют общий объект изучения — человека, но предметы этих наук разные. Для возрастной психологии — это закономерности и механизмы психического развития человека и личностного формирования от рождения до старости, для педагогической психологии — это, прежде всего, механизмы и закономерности освоения человеком социокультурного опыта в образовательном процессе.

Предмет педагогической психологии определяется исследователями по-разному:

- закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, индивидуальные различия в этих процессах; закономерности формирования творческого мышления (В. А. Крутецкий);

— нормативная структура совместной деятельности, в которой обучающийся усваивает, а обучающий передает ему социальный опыт и создает благоприятные условия для усвоения (Т. В. Габай);

— закономерности развития в условиях обучения и воспитания (Л. И. Божович);

— психологические закономерности обучения и воспитания, причем как со стороны обучающегося, воспитуемого, так и со стороны педагога (М. В. Гамезо).

Дискуссии о предмете педагогической психологии продолжаются¹.

Предметом педагогической психологии высшей школы, в первую очередь, являются психологические механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человека в образовательном процессе высшей школы и вызываемые процессом освоения изменения уровня интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности.

На современном этапе развития системы МВД России педагогическая психология становится еще более объемной. Так, отечественная педагогическая психология изучает психологические механизмы управления обучением (Н. Ф. Талызина, Л. Н. Ланда и др.) и образовательным процессом в целом (В. С. Лазарев и др.); управления процессом освоения обобщенных способов действия (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.); учебную мотивацию (А. К. Маркова, Ю. М. Орлов и др.); индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, например, сотрудничество (Г. А. Цукерман и др.), личностные особенности обучающихся и обучающихся (В. С. Мерлин, Н. С. Лейтес, А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик и др.); особенности профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел (И. В. Горлинский, А. М. Столяренко, А. А. Федотов, А. Д. Лазукин, В. И. Хальзов и др.). В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления процессом обучения, формирования познавательных процессов, мотивационной готовности к обучению и особенности функционирования образовательной среды, что свидетельствует о сложности, многоаспектности и неоднородности ее предмета.

Педагогическая психология не только исследует психологические механизмы и закономерности процессов, происходящих в образовании, но и стремится интегрировать их в современную образова-

¹ Разорина Л. М. Предмет педагогической психологии: проблемы и подходы к решению // Психология в вузе. 2011. № 1. С. 32–46.

тельную практику подготовки кадров для системы МВД России. Педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой.

На современном этапе развития предмет педагогической психологии включает в себя все больше различных задач, которые ставит перед этой наукой жизнь. Разнообразие образовательных программ, новые жизненные требования к интеллекту и личности заставляют и педагогическую психологию обращаться к новым областям исследований.

В целом педагогическая психология выявляет, изучает и описывает психологические особенности и закономерности интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Конкретными задачами педагогической психологии являются:

- раскрытие психологических механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего взаимодействия на интеллектуальное и личностное развитие обучающихся;

- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, необходимого для деятельности сотрудника органов внутренних дел, его структурирования, сохранения (упрочнения) в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;

- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего взаимодействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);

- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияния этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;

- изучение психологических основ деятельности педагогического работника, его индивидуально-психологических и профессионально значимых качеств;

- определение механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического и практического мышления, самостоятельности в применении профессиональных знаний, умений и навыков и компетенций;

— определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на их основе в процессе решения разнообразных задач;

— определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения профессиональных знаний и объема компетенций и их соотнесения с федеральными государственными образовательными стандартами;

— разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях подготовки кадров в МВД России (в том числе высшего образования, дополнительного профессионального образования).

Решение этих и других задач определяет значение педагогической психологии в подготовке сотрудников органов внутренних дел. В педагогической психологии особое место занимает также задача изучения возрастных возможностей обучающихся, что важно в повышении квалификации и профессиональной переподготовке сотрудников органов внутренних дел.

Педагогическая психология призвана изучать строение, свойства и закономерности процесса обучения. Ее центральной проблемой является выявление условий, обеспечивающих успешное усвоение знаний и умений, формирование универсальных компетенций, дающих высокий развивающий и воспитывающий эффект обучения. Психологическая наука вскрывает закономерности развития психики обучающихся, их подготовки к профессиональной деятельности. Она соотносит задачи формирования личности обучающегося с содержанием образования, оказывает помощь руководству образовательной организации в организации учебно-воспитательного процесса, в решении вопросов научной организации труда обучающихся и педагогических работников. Педагогическая психология способствует улучшению методики преподавания различных дисциплин (модулей), повышению качества подготовки специалистов¹.

Анализируя современное состояние педагогической психологии, можно сформулировать ее *функции* следующим образом:

1) освещение психолого-педагогических механизмов и закономерностей воспитывающего воздействия на обучающихся;

¹ Давыдов В. П., Сальников В. П., Слепов В. Я. Основы педагогической психологии высшей школы МВД России: учебник / под ред. С. В. Кошелевой. СПб.: Фонд «Университет», 2000. С. 15.

2) определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения и использования в различных ситуациях;

3) психологический анализ процессов организации и управления учебно-познавательной деятельностью;

4) исследование психологических основ деятельности педагогического работника;

5) изучение психологических основ организации учебного коллектива.

Структуру педагогической психологии высшей школы составляют три раздела¹:

— психология обучения;

— психология воспитания;

— психология педагогической деятельности.

Предмет психологии обучения — это развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность образовательного процесса. Исследования в этой области направлены на выявление:

— взаимосвязей внешних и внутренних факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем;

— соотношения мотивационного и интеллектуального планов обучения;

— возможностей управления процессами обучения сотрудника;

— психолого-педагогических критериев повышения эффективности обучения и др.

Психология обучения исследует, прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков, а также формирование компетенций. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения. Исследования непосредственно самого процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что *процесс усвоения — это выполнение человеком определенных действий или деятельности*. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки

¹ Ключко О. И. Педагогическая психология: учебное пособие / О. И. Ключко, Н. Ф. Сухарева. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. С. 5.

имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

Предмет психологии воспитания — это развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности обучающегося, учебного коллектива. Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений, этических основ деятельности и т. п. в условиях реализации учебно-воспитательного процесса.

Исследования в этой области направлены на изучение:

- содержания мотивационной сферы личности обучающегося, ее направленности, ценностных ориентацией, нравственных установок;
- различий в самосознании обучающихся, социализирующихся в разных условиях;
- структуры коллективов и их роли в формировании личности;
- закономерностей формирования личности на разных возрастных этапах;
- условий и последствий психической депривации и др.

Предмет психологии педагогической деятельности — это психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности преподавателя, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности. Важнейшими задачами этого раздела являются:

- определение творческого потенциала преподавателя и возможностей преодоления им педагогических стереотипов;
- исследование личности преподавателя;
- исследование этапов, проблемных моментов и закономерностей профессионализма преподавателя;
- изучение эмоциональной устойчивости преподавателя;
- выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения преподавателя.

Структура педагогической психологии, согласно И. А. Зимней, включает:

- «1) психологию образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);
- 2) психологию учебной деятельности и ее субъекта — обучающегося;
- 3) психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (преподавателя);

4) психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения»¹.

Очевидно, что данная структура расширяет область исследования педагогической психологии и в то же время в пункте 3, по сути, остается традиционной (обучение, воспитание, преподаватель). На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется на психологию высшей школы (высшего образования) (Н. В. Кузьмина, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. В. Петровский, С. Д. Смирнов) и педагогическую психологию школьного обучения, к чему традиционно относятся все предшествующие работы в этой области.

Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками. Уточнение предмета педагогической психологии высшей школы, сделанное выше, естественным образом требует определения ее места среди других наук, прежде всего, установления ее отношений к педагогическим дисциплинам.

По мнению Б. Г. Ананьева, педагогическая психология — пограничная, комплексная отрасль знания, которая «заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений»². В связи с такой «пограничностью» педагогики и психологии необходимым, естественно, будет уточнение взаимосвязи между этими двумя науками.

О взаимосвязи педагогики и педагогической психологии говорил Л. С. Выготский: «... педагогическая психология должна существовать как особая наука... Педагогика должна обсуждать цели и задачи воспитания, которым педагогическая психология только диктует средства осуществления... Педагогическая психология — наука о законах изменения человеческого поведения и о средствах овладения этими законами... Педагогическую психологию следует рассматривать как самостоятельную науку, особую ветвь прикладной психологии»³.

Н. Ф. Талызина, придерживалась взглядов Л. С. Выготского, и педагогическую психологию рассматривала как «ветвь психологии» в то же время считала ее «базовой наукой, изучающей природу и за-

¹ Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 447 с.

² Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / под ред. А. А. Таланкина. Л.: Ин-т мозга, 1935. — 146 с.

³ Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. С. 45–48.

кономерности процесса воспитания и обучения». Цель прикладной области педагогической психологии она определяла как «использование достижений всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики»¹.

Во многом это обусловлено схожестью предметов этих наук. Так, психология изучает закономерности развития психики человека, а педагогика разрабатывает законы управления развитием личности.

В то же время следует отметить и близость показателей и критериев оценки обученности личности. Так, степень глубины знаний человека регистрируется по изменениям памяти, запасов знаний, способностям использовать знания в практических целях, владению приемами когнитивной деятельности, скорости воспроизведения знаний, владению терминологией, навыками переноса знаний в нестандартные ситуации и т. п. Воспитанность же фиксируется в мотивированных поступках, системе сознательного и импульсивного поведения, стереотипах, навыках деятельности и суждений. Все это означает, что «симптомами» достижений в учебно-воспитательной работе с сотрудниками выступают позитивные сдвиги в их личности в целом, мотивации и поведении — в частности. Иначе говоря, результаты педагогической деятельности диагностируются по изменениям психологических характеристик воспитуемых.

Связь педагогической психологии со смежными науками, в том числе психологическими, является двухсторонней. Она руководствуется методологией исследования психологии, использует данные, предоставляемые всеми отраслями психологии и другими науками. Одновременно педагогическая психология сама поставляет данные для общей и возрастной психологии, психологии труда, нейропсихологии, патопсихологии и других областей психологической науки.

Педагогическая психология интегрирована с другими науками и их отраслями в области применения методов исследования психических явлений (например, психодиагностикой, математико-статистическим аппаратом и др.).

Таким образом, педагогическая психология рассматривается как междисциплинарная область знаний, тесным образом взаимосвязана с научными областями педагогики, психологии, возрастной психологии.

¹ Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2013. С. 3.

2. Развитие идей педагогической психологии в истории образования

Педагогическая психология до недавнего времени изучала главным образом психологические закономерности обучения и воспитания детей. В настоящее время она выходит за пределы детского и юношеского возраста и начинает изучать психологические проблемы обучения молодежи в период получения образования (уровень бакалавриата, специалитета, магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации). Современная педагогическая психология диагностирует процессы усвоения знаний, объема сформированности компетенций, формирования всех сторон личности обучающегося. А. Н. Митин отмечает, «что раскрыть закономерности усвоения различных видов социального опыта (интеллектуального, нравственного, эстетического, профессионального, образовательного и др.) — значит понять, как он становится достоянием опыта индивида. Развитие человеческой личности в онтогенезе выступает, прежде всего, как процесс усвоения (присвоения) опыта, накопленного человечеством»¹. Этот процесс всегда осуществляется с помощью других людей, т. е. как воспитание и обучение. В силу этого изучение психологических закономерностей формирования человеческой личности в условиях учебно-воспитательной деятельности способствует познанию общих закономерностей становления личности².

Педагогическая психология в качестве самостоятельной возникла по историческим меркам недавно — около двух столетий назад, однако знание об особенностях развития человека, его психики в процессе воспитания и обучения формировалось уже тогда, когда самих понятий «воспитание» и «обучение» не было. Понятий не было, а реальность передачи опыта от одного поколения к другому существовала и постепенно с течением времени всё более осознавалась.

Предмет педагогической психологии — это человек в образовательном процессе. Ещё когда не было оформленной в понятиях и теориях науки, человек в учении и деятельности был предметом наблюдения и осмысления. «В космогонических (о сотворении мира) ми-

¹ Митин А. Н. Основы педагогической психологии высшей школы: учебное пособие. М.: Проспект; Екатеринбург: Уральская государственная юридическая академия, 2016. С. 32.

² Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. С. 380–381.

фах, например, ветхозаветных (имеющих прототипы в ещё более древних поверьях Востока), содержатся в своеобразно превращенной форме, в частности, психологические сведения о важной роли замысла, мысли, речи, о проектировании предметного целого по некоему *мысленному* образу и подобию... В мифах есть идея о важной роли взаимопонимания в совместной работе, об эмоциональных состояниях, побуждениях, смыслах деятельности (характеристики благоволения, гнева, требование трудиться в поте лица, т. е. с приложением волевых усилий, не служить мамоне, т. е. богатству, «брюху», чувственным потребностям и т. п.).

Деловая необходимость и назначение указанных донаучных форм существования «душеведческих» сведений в том, что они суть исторически конкретные способы общественного закрепления полезного опыта психологических открытий, обобщений, сведений, ориентирующих людей в сложной реальности жизнеобеспечения, в деловых качествах людей, в организации труда и его смысле, в организации общения... Донаучное знание не следует обесценивать как непременно недоброкачественное. Оно относительно истинно и практично (ведь и собственно официальная наука не чужда локальных моделей и даже заблуждений, тупиков в развитии)»¹.

С развитием философии в Древней Греции вопросы воспитания и обучения уже становятся предметом исследования и суждений. Античные мыслители мир воспринимали целостно, только начинали его анализировать. Поэтому педагогическое и психологическое знание с самого начала слито. Философы, а затем и педагоги высказывали свои соображения не только о том, как учить и воспитывать, но и почему именно так, в соответствии с какими особенностями учеников. Уже Пифагор, создатель собственной философской школы, высказывал мнение, что душа включает в себя ум, рассудок и страсть. При этом необходимо превосходство разума над страстями. Чтобы не вредить гармонии, Пифагор советует не действовать на честолюбие питомца, а также не прибегать к наказаниям.

Его младший современник Сократ является автором «сократовского метода» обучения, задача которого — не столько давать знания, сколько учить мыслить. Ряд наводящих вопросов как бы

¹ Климов Е. А. Основы психологии: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 16–17.

помогал мысли родиться в голове другого (Сократ сам себя называл акушером мысли)¹.

Ученик Сократа Платон рассуждает о выдающихся способностях, которые необходимы для «познания идей», и эти способности развиваются далеко не у всех. Аристотель развивает (и часто опровергает) идеи учителя. В его трактате «О душе» высказываются идеи о важности физического, нравственного и умственного воспитания. При этом орудием нравственного воспитания служит привычка, умственного — подражание. Всё это — осмысление психологических основ педагогических методов (упражнять умения, действовать примером).

Постепенно, шаг за шагом, столетие за столетием человеческая мысль накапливала знания о психологических механизмах воспитания и обучения. И древние греки уже понимали связь между целями и средствами развития человека. Могли обучать умелого и бесстрашного воина, гармонично развитого человека, чиновника и управленца (в римской традиции — оратора, ритор).

В I в. н. э. появляется трактат «Наставление оратору». Его автор — римский оратор Марк Фабий Квинтиллиан. Будучи преподавателем красноречия и воспитателем, он обосновал целостную систему воспитания, определил требования к воспитателям и педагогам с самого раннего возраста детей. Важно не перегружать ребенка, иначе может возникнуть отвращение к науке. При обучении чтению — главное не спешить, не заставлять читать раньше, чем он будет различать буквы и соединять их в слоги, иначе происходят робость, заикание, повторение и т. п. «Несправедливо жалуются, что только немногие дети бывают от природы одарены хорошими способностями и что по отношению к большинству детей лишь напрасно теряются время и труд по причине их лени и неспособности. Напротив того, большинство обнаруживает способность к мышлению и охоту к учению. Как птице прирождена способность летать, лошади — бегать, хищному животному приходить в ярость, так человеку прирождена склонность к мышлению и к умственной деятельности»². Множество психологических наблюдений приводит автор в этой работе, в том числе об индивидуальных различиях в восприятии, памяти, отношении к наказаниям, нагрузкам. По сути, это одна из первых книг, которые можно

¹ Мандель Б. Р. Педагогическая психология. М.: КУРС: ИНФРА-М, 2015. С. 3–5.

² Цит. по: Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. СПб.: Алетейя; СПб ун-т МВД России, 2000. С. 150–151.

отнести к педагогической психологии (напомним, книги были рукописными, на пергаменте, переписывались от руки, а трактат Квинтиллиана размножался и служил пособием не одно столетие).

Эпоху Средневековья привычно воспринимают как время аскетизма и схоластики, мракобесия и подавления всякой свободной мысли. В действительности за восемь веков христианское просвещение прошло большой путь развития, и главной заслугой этого периода было исследование развития души и духа человека, а также способности доказывать свою точку зрения. «Христианская педагогика Отцов церкви отвергает античный индивидуализм и своеволие, не отрицая индивидуальности. Упор делается не на внешнее в воспитателе — будь то физическое развитие или умственные способности к риторике или литературе, науке или философии, а на внутреннее формирование духовной сущности на основе разума (познание человека, мира, Бога), веры (почитания Бога) и воли (служение Богу и ближнему) либо смирения»¹. В этих исканиях развивалось мышление обучающихся, что в период Возрождения и Просвещения сделало возможным быстрое развитие наук.

С начала эпохи Просвещения современные учебники начинают отсчитывать этапы становления и развития педагогической психологии.

Первый этап — с середины XVII в. до конца XIX в. назван общедидактическим (Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег; К. Д. Ушинский и др.).

Второй этап — с конца XIX в. до начала 50-х гг. XX в. (С. Холл, Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. П. Нечаев, А. Бине и Б. Анри, Б. Ф. Скиннер, Г. Эббингауз, Дж. Дьюи и др.).

Третий этап — с середины XX в. до настоящего времени (Ж. Пиаже, В. Оконь, М. И. Махмутов, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, Д. И. Фельдштейн, И. В. Дубровина и др.). На эти этапы, первоначально предложенные И. А. Зимней, ссылаются многие авторы². Рассмотрим эти этапы подробнее.

¹ Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах: учебное пособие. М.: Изд-во РОУ, 1996. С. 10–12.

² Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 448 с.; Петренко С. С. Педагогическая психология: задачник. М.: ФЛИНТА, 2019. — 118 с.; Фомина А. Н., Шабанова Т. Л. Педагогическая психология: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. — 318 с.

Уже Л. Н. Модзалевский в одной из первых работ по истории педагогики (первое издание в 1866 г.) назвал Я. А. Коменского основателем научной педагогики (вслед за иностранными историками). Его труд «Великая дидактика» (великая здесь значит всеобщая) был написан в 1628 г. Влияние, которое он имел на современную ему действительность, трудно вообразить. Уже при жизни книги Я. А. Коменского были переведены на 12 европейских, арабский, турецкий, персидский и монгольский языки (понимаемый в то время и в Индии). Число изданий и экземпляров его книг (уже печатных) уступало лишь Библии. Достижения Я. А. Коменского в современном рассмотрении оцениваются как «строителя школы», как дидакта (первым так назвал его П. Ф. Каптерев в конце XIX в.), без раскрытия психологических основ обучения. Психология во времена Я. А. Коменского была частью философии, вплоть до XIX в. Однако без психологических оснований (как бы их ни называть) методические определить сложно. И заслуга Я. А. Коменского, с точки зрения педагогической психологии, в частности, в том, что философскую концепцию сенсуализма и эмпиризма он использовал как основу обучения. «В “Великой дидактике” были впервые положены философские основания не только *воспитательному обучению*, составляющему высшую цель и современной школы, но и начертана вся система воспитания физического, умственного, нравственного, эстетического и религиозного; здесь же положено начало и *народному, и женскому* образованию на общечеловеческих или общехристианских началах... Позднейшие европейские педагоги развили только отдельные, частные положения его дидактики и уже этим составили себе громкую известность в истории; таковы: Локк, Базедов, Франке, Руссо, Песталоцци, Ланкастер, Дистервег, Шмидт и другие»¹.

Эпоха Просвещения во Франции, Швейцарии, Германии привнесла множество психолого-педагогических находок о связи развития, обучения и воспитания; активности ученика; развития их способностей, важных качествах учителя.

В России эпоху Просвещения наиболее яркий вклад в педагогическую психологию внес М. В. Ломоносов. Е. А. Климов выделяет пять направлений психологических знаний в его трудах.

1. Построение эмоционально насыщенных образов, целей и смыслов деятельности. Система смыслов деятельности включает

¹ Модзалевский Л. Н. Указ. соч. С. 297.

при этом такие компоненты — «умножение счастья человеческого рода», «слава и польза отечества», «вечное удовольствие отечества», преодоление тягостных состояний — «умаление скуки», «увеселение» от нахождения истины, страсть «насыщать свой дух приятностью самого дела» и многое подобное.

2. Вопросы самостоятельной волевой регуляции работы. Например, говоря о рудоискателях, М. В. Ломоносов отмечает: «При искании не надлежит скоро от дела отставать, когда кто нескоро до руд дойдёт». Вместе с тем, говоря о трудящемся, будь то академик или плотник, он рассматривает его как человека, которому обязательно что-то оставляется на его собственное «произволение» и «разсуждение».

3. Вопросы проектирования средств и условий деятельности. Так, предлагая соединить все подразделения Академии наук в один «корпус» (быть может, «городок»), он приводит психологические доводы: *«мастеровые люди ради дальнего расстояния приходить не могут в надлежащее время или, хотя и придут, однако усталые и отдыху требуют.... А когда профессора друг от друга в опытах взаимной помощи требуют, то для разделения по разным в знатном расстоянии квартирам того чинить не могут».*

4. Вопросы проектирования больших систем с учетом психологических особенностей людей. Новый «Регламент» Академии наук он начинает с понятий, которые в наши дни давно и прочно отнесены к разделу психологического профессиоведения, а именно: *«Прежде установления и распоряжения академических членов (членов Академии) должно определить первейших персон сего общества требуемые качества, дабы оных достоинством, знанием и рачением вся академическая система в добром и порядочном движении обращалась».*

Качества «первейших персон» выводятся из тех функций, которые предписываются работнику проектом. Они, с одной стороны, дифференцируются, в зависимости от профессии, с другой — предполагаются качества, общие для многих или всех работников Академии. Кроме того, качества разделяются и по другому основанию — указано, какие из них обязательны, какие желательны, какие нежелательны. Наконец, показаны как бы зоны целесообразного взаимного пересечения (расширения) профессиональных профилей. Например, *«достоинство главное члена Академии состоит в довольном знании своей науки, которые он профессор, но притом, чтобы такой не совсем чужд был и неискусен в других, сродных с его профессиею науках... физик должен притом иметь изрядное знание в химии...*

анатомик, будучи притом физиолог, должен давать из физики причины движения животного тела, а поелику медик — разуметь химию и в ботанике лекарственные травы». «Юрист должен быть притом историк и политик...».

5. Вопросы оптимизации межлюдских отношений. Идеи об этом высказываются М. В. Ломоносовым по поводу любого дела, будь то проверка кунсткамеры, постройка зданий или работа в лаборатории. Например, часты указания такого рода: *«Академик, разбирающийся в древностях еврейских, греческих, римских и северных народов... с историографом сносясь, могут подавать один другому доброе взаимное вспоможение»*¹.

М. В. Ломоносов составил проект и «Регламент» первого русского университета в Москве (1755). Природные способности человека считал основой и источником их развития. Утверждал: *«Чаще природное дарование без науки, нежели наука без природного дарования к похвале и добродетели способствовали»*. Рекомендовал педагогам строить обучение с учетом склонностей обучающихся. Составными элементами познания считал чувственное восприятие, теоретические обобщения и опытную проверку результатов: *«Из наблюдений устанавливать теорию, через теорию исправлять наблюдения — есть лучший всех способ к изысканию правды»*. Заложил основы педагогической этики и многое другое.

Впервые понятия «педагогика» и «психология» в образовании соединил немецкий педагог, профессор и один из основателей эмпирической психологии И. Ф. Гербарт. Душевную жизнь он определял как проявление элементарных сенсорных единиц, идей или «представлений». Подчеркивал важность как физической, так и социальной среды в развитии психики. Связывал интеллект и нравственность через эстетические чувства. Теория образования для него — отрасль прикладной психологии. Задолго до З. Фрейда ввел в психологию понятие «бессознательного». Дал психологии начала теории торможения или интерференции в обучении. Настаивал на том, что педагогика должна стать предметом университетского образования. Его ученики сформулировали «пять официальных шагов усвоения»: подготовка, представление, ассоциация, обобщение, применение. Его труды «Всеобщая педагогика», «Общая практическая философия», «Психология», «Психология как наука», «Очерк лекций по педагоги-

¹ Климов Е. А. Основы психологии: учебник. М.: ЮНИТИ, 2003. С. 18–20.

ке» оказали сильное влияние на развитие когнитивной психологии в Германии, а также организацию образования во многих странах.

В России в XIX в. развитие педагогической психологии связано с именами Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева.

Н. И. Пирогов, великий русский хирург, внес важный вклад в развитие отечественного образования и высшей школы в частности. На первое место ставил воспитание высоконравственного человека, полезного стране гражданина. Работая в медико-хирургической академии, призывал педагогов развивать прежде всего благородство личности обучающегося, учить его мыслить, прививать навыки самостоятельной работы. В основании последующего профессионального образования должно стоять широкое общее. Был замечательным преподавателем. «В аудиторию, где он читал курс хирургии, набивалось человек триста: на скамьях теснились не только медики, послушать Н. И. Пирогова приходили студенты других учебных заведений, литераторы, чиновники, военные, художники, инженеры, даже дамы. О нем писали газеты и журналы»¹. Автор более 60 статей, в том числе по вопросам университетского образования: «Вопросы жизни» (1856); «О замене адъюнктов доцентами» (1860); «О проведении бесплатных подготовительных занятий для лиц, желающих поступить в университет» (1860); «Взгляд на общий устав наших университетов» (1861); «Университетский вопрос» (1863); «Письма из Гейдельберга» (1863). Во всех этих статьях обсуждаются не только организационные вопросы, но этические, психологические, духовно-нравственные.

К. Д. Ушинский — основоположник научной педагогики и народной школы в России. Творчество его весьма разнообразно, но в становлении педагогической психологии большую роль сыграл его двухтомник «Человек как предмет воспитания. Опыт антропологической педагогики» (1868–1869). В книге была описана целостная концепция развития человека в условиях обучения и воспитания, рассмотрены психолого-педагогические проблемы развития памяти, внимания, мышления, речи обучающихся. Развитие речи и мышления ребенка — основное условие формирования его представлений, понятий и личности в целом. К. Д. Ушинскому принадлежит широко известная фраза: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он

¹ Капранова В. А. История педагогики в лицах: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2013. С. 110.

есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями»¹. Труд К. Д. Ушинского обобщает всю его педагогическую деятельность; он состоит из двух томов. В первом изложены физиологические основы воспитания, во втором — психологические. Третий том (о влиянии «общественной среды») ученый закончить не успел. Вклад его в педагогику переоценен быть не может, его работы интересно и полезно читать и в настоящее время.

П. Ф. Каптерев является первым в России, кто написал учебник «Педагогическая психология» (1876) и ввел в научный оборот одноименное понятие. В начале XX в. он был одним из организаторов Всероссийских съездов по педагогической психологии, экспериментальной педагогике и семейному воспитанию. Разрабатывал проблемы развивающего и воспитывающего обучения. П. Ф. Каптерев ввёл в научный обиход современное понятие «образование» как совокупность воспитания и обучения, связи деятельности педагога и учеников, проанализировал педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие.

Ко всем проблемам дидактики П. Ф. Каптерев подходил с позиций психологии. Он разделял идею Г. Песталоцци о необходимости «психологизировать педагогику». Существенно, что сам образовательный процесс рассматривается П. Ф. Каптеревым с психологической позиции, о чем непосредственно свидетельствует название второй части «Дидактических очерков. Теории образования» — «Образовательный процесс — его психология», в которой образовательный процесс рассматривается как «выражение внутренней самостоятельности человеческого организма», как «развитие способностей»².

С начала XX в. вопросы педагогической психологии разрабатываются целенаправленно авторами во многих странах. Психологическая наука вышла на путь экспериментальных обоснований, бурно развивалось тестирование, определение способностей, уровня интеллекта человека в разные возрастные периоды. Широкое распростра-

¹ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1974. С. 237, 247.

² Фоминова А. Н., Шабанова Т. Л. Указ. соч. С. 11–12.

нение получила педология¹. Одним из основоположников педологии в Европе был известный психолог и педагог Э. Мейман — немецкий педагог и психолог, один из пионеров возрастной психологии в Германии и основатель экспериментальной педагогики. Он организовал психологическую лабораторию при Гамбургском университете, в которой проводил исследования психического развития детей. Им был основан первый специальный журнал, посвященный педологическим проблемам, — «Журнал по педагогической психологии». Ученый считал главной задачей педологии разработку методологических основ обучения детей. Его трехтомник «Лекции по экспериментальной педагогике» (1907) представлял собой своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой не только собрано все, что накопила за это время наука, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития. В качестве методов он использовал эксперимент, систематическое наблюдение за детьми и анализ детского творчества.

Педологи активно включились в педагогическую практику школы. Они впервые поставили вопрос об одарённых детях и детях с проблемным развитием и их воспитании. Педологи критиковали выравнивающую политику образования, предлагая индивидуализировать учебно-воспитательный процесс. В России педология получила значительное развитие в 20-х — начале 30-х гг. XX в. Основоположником российской педологии был блестящий ученый и организатор А. П. Нечаев — русский психолог, возглавлявший экспериментальное направление в дореволюционной психологии. Собственные психологические исследования А. П. Нечаева связаны с проблемой памяти и индивидуальных различий. Ученый пытался построить педагогику на данных психологии (главным образом на количественных результатах экспериментально-психологических лабораторных исследований). А. П. Нечаев — инициатор проведения Российских съездов по педагогической психологии (1906 и 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1919, 1916). Нечаев издавал известные «Книжки педагогической психологии» (кн. I-II, 1906–1910) и «Ежегодник экспериментальной психологии» (1909–1914). Известны его работы: «Современная экспериментальная психология и ее отношение к вопросам школьного обучения» (1908–1912); «Очерк психоло-

¹ Педология — направление в педагогике, ставившее своей целью объединить подходы различных наук (медицины, биологии, психологии и пр.) к методике развития ребенка.

гии для воспитателей и учителей» (1915); «Память человека и ее воспитание» (1930).

Начало педологического движения связано с открытием в 1904 г. при основанной А. П. Нечаевым лаборатории экспериментальной педагогической психологии педологических курсов для учителей и родителей, к ведению которых привлекались известные специалисты¹.

В этой области работали выдающиеся психологи, разрабатывавшие собственные подходы к пониманию психологических механизмов обучения, воспитания, развития человека (М. Я. Басов, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и многие другие замечательные исследователи). В основном это была детская педагогическая психология.

Особенности обучения взрослых также изучались, прежде всего, в связи с организацией разного рода школ по ликвидации безграмотности, затем предпрофессиональной и профессиональной подготовки, но в гораздо меньшем масштабе.

На рубеже XIX–XX вв. работал преподаватель и политик Л. И. Петражицкий — основатель психологической школы права в России. Увязывал правопонимание и возникновение юридических норм с психологическими импульсами и устоявшимися алгоритмами поведения. В работе «Введение в изучение права и нравственности. Эмоциональная психология» (1905) традиционное деление психических явлений на сознание, чувства и волю Л. И. Петражицкий дополнил категорией «эмоция», которую считал главным фактором, определяющим поведение людей. В работе «Университет и наука» (1907) рассматривал организацию высшего образования и научного самообразования студентов.

П. Ф. Лесгафт — российский биолог, анатом, антрополог, врач и педагог, автор книги «Семейное воспитание». Рассматривал физические упражнения как средство не только физического, но и интеллектуального, нравственного и эстетического развития человека. «Необходимо, — писал Лесгафт, — чтобы умственное и физическое воспитание шли параллельно, иначе мы нарушим правильный ход развития в тех органах, которые останутся без упражнения».

А. К. Гастев, руководитель центрального института труда, разрабатывал теорию научной организации труда, вопросы трудового

¹ Фоминова А. Н., Шабанова Т. Л. Указ. соч. С. 14–15.

воспитания и профессиональной начальной подготовки, в том числе в обучении взрослых.

В целом педагогическая психология высшей школы активно начала разрабатываться лишь в 70-80 гг. XX в. в связи с задачами подготовки педагогов, а также вопросами непрерывного образования взрослых.

Завершая обзор развития идей педагогической психологии в истории образования, отметим, что уже к началу XX в. в психологической науке сложились три основных направления, которые нашли отражение в педагогической практике. Это:

- бихевиоризм;
- когнитивная психология (когнитивный — познавательный);
- деятельностный подход (позже — личностно-деятельностный).

Также необходимо отметить, что обращение к проблематике психологических особенностей образования стало естественным следствием развития педагогической психологии и психологии труда в последней четверти XX в. В это время появились глубокие исследования, посвященные различным аспектам организации обучения в высшей школе, развития деятельности и личности обучающегося и пр. (Э. Ф. Зеер, 2003; Е. А. Климов, 1996; А. К. Маркова, 1995; Ю. П. Поваренков, 2000; Н. С. Пряжников, 2005 и др.).

Необходимо отметить, что педагогическая психология высшей школы как самостоятельная отрасль психологической науки находится еще в стадии формирования. Только за последние 20–30 лет появились исследования, учитывающие особенности студенческой, курсантской и слушательской аудиторий, специфику задач, решаемой высшей школы¹. Нет никаких оснований для того, чтобы внимание к проблемам педагогической психологии высшей школы ослабевало. Наоборот, превращение системы высшей школы в непрерывно развивающуюся, открытую, включение обучающихся в решение образовательных и социокультурных проблем требуют не только реформирования системы высшего образования, но и изменения отношения к своей деятельности главных действующих лиц образовательной системы — педагогических работников и обучающихся². Характер этих отношений, эмоциональная сфера их проявления, условия оптимального взаимодействия еще долго будут предметом глубокого психологического и философско-образовательного осмысления.

¹ Педагогика высшей школы: учебник. 2 изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. — 340 с.

² Митин А. Н. Указ. соч. С. 43.

3. Методы психолого-педагогического исследования

Этот вопрос также относится к методологической основе педагогической психологии. В общенаучном плане метод (от греч. *methodos* — путь исследования, теория, учение) — способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения (познания) действительности.

Методика отвечает конкретным целям и задачам психолого-педагогического исследования, содержит в себе описание объекта и процедур изучения, способов фиксации и обработки полученных данных. На основе определенного метода может быть создано множество методик. Например, экспериментальный метод в педагогической психологии воплощен в методиках изучения интеллекта, воли, личности обучающегося и других сторон психической реальности.

Для психологии (и педагогической психологии) важен источник информации об исследуемых объектах. И. А. Зимняя, опираясь на исследования по экспериментальной психологии личности, приводит три таких источника:

«Первый — это данные, полученные путем регистрации жизни человека в основном в результате наблюдения; сюда же включены экспертные оценки. Выделены требования к получению этих данных. Среди них: оцениваемые черты должны определяться в терминах наблюдаемого поведения. Эксперт должен иметь возможность наблюдать за поведением оцениваемого лица достаточно долгий промежуток времени. Необходимо не менее десяти экспертов на одного оцениваемого. Ранжирование испытуемых должно производиться экспертами только по одной черте один раз.

Второй источник получения информации — это данные, полученные на основании опросников и других методов самооценок. В психологии разработаны многочисленные методики (опросники), направленные на выявление особенностей и уровня интеллекта, личностных характеристик, отношений и ценностей.

Третий источник — это данные объективных тестов, к которым относятся методы изучения способностей, умений и навыков, тесты на восприятие, ситуационные тесты и ряд других»¹.

В процессе психолого-педагогических исследований может быть либо преподаватель, включенный во взаимодействие с обучающимися-

¹ Зимняя И. А. Указ. соч. С. 36–43.

ся, либо психолог-экспериментатор. Преподаватель чаще использует источники первой, реже второй группы, психолог — второй и третьей группы, реже первой. Почему?

Из курса педагогики мы помним, что педагогика относится к наукам практическим, т. е. таким, которые устанавливают эффективные правила (закономерности, принципы) деятельности педагога в процессе воспитания и обучения¹. Ответы на вопросы «как научить», «какие методы выбрать», «как донести информацию и ценности, чтобы они были освоены, усвоены, присвоены обучающимся» — это всё педагогические вопросы. Но почему нужно действовать так, почему нужно выбрать этот метод или этот способ взаимодействия с обучающимся, чтобы он развивался?

Исследование в педагогической психологии имеет два назначения, две цели. Во-первых, в процессе взаимодействия с обучающимися преподаватель осознанно (иногда и неосознанно) старается понять особенности каждого, кто овладевает знаниями, умениями, расширяет свой опыт, учится и развивается. Какова его мотивация, каков уровень интеллекта и особенности мышления, какова его обучаемость, быстро ли он воспринимает материал, каковы каналы переработки информации (ему лучше услышать информацию, увидеть ее схематическое или образное выражение, или прочитать текст), каковы его интересы и склонности, активность на занятиях — эти и множество других вопросов встают перед преподавателем.

Часто эти вопросы проявляются в «свёрнутом виде», не разворачиваясь в последовательные логические предложения. Но для этого преподаватель должен обладать психологическим знанием, для этого педагогическая психология прежде всего и нужна.

Во-вторых, методы исследования необходимы и для изучения субъектов образовательного процесса (преподавателя и обучающихся) в специально организованном, экспериментальном варианте диагностики. Здесь изучение всех вышеперечисленных вопросов проходит на более глубоком диагностическом уровне, осуществляется, как правило, не самим преподавателем, а специалистом-психологом, обладающим знанием и опытом использования диагностического инструментария — методик, тестов, а также правил обработки и интерпретации результатов обследования какой-либо категории обучающихся.

¹ Педагогика: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 300 с.

Эти две цели достигаются и в разных условиях, и разными методами. Даже сходные по названию методы диагностики (например, метод наблюдения, метод индивидуальной или групповой беседы) преподавателем или психологом-исследователем используются в разных условиях, занимают разное место в их основной профессиональной деятельности. Безусловно, преподаватель и сам может иметь специальное психологическое образование, но это, скорее, исключение, к тому же не отменяющее основное правило.

Для преподавателя важно знать, какие именно особенности он должен выявить у обучающегося, и выявляет он эти свойства и качества в процессе ежедневного взаимодействия на теоретических и практических занятиях, в процессе общения при интерактивных методах обучения. Во всех видах деятельности обучающийся проявляет себя не меньше (скорее больше), чем в процессе выполнения специальных заданий или ответов на вопросы тематического теста.

Важно то, что преподаватель, воспитатель воспринимает и оценивает своих учеников целостно, не расчленяя их на отдельные характеристики, свойства и качества. Так, А. С. Макаренко, обсуждая в письме к М. Н. Котельникову (январь 1923 г.) вопрос об изучении личности, писал: «Всё-таки дело идёт о том, чтобы нашего воспитанника разложить на множество составных частей, все эти части назвать и занумеровать, построить их в определённую систему и... не знать, что делать дальше. Все новейшие труды так же идут по этому направлению. Но я до сих пор не смог заставить себя поддаться их обаянию... Напротив, мы должны стремиться к овладению синтезом, целым, неразложимым человеком и научиться так организовать воспитание, чтобы наши достижения характеризовались совершенствованием системы данной личности в целом... Я бы предложил свою классификацию — классификацию “социального опыта и мотивации поступка”»¹.

Лишь с середины 70-х гг. XX в. в психолого-педагогической диагностике наметилась тенденция изучения не отдельных черт, свойств, качеств личности (как и их формирования), а целостных структур личности и индивидуальности обучающихся, таких, как стили деятельности, стили мышления, стили общения, профессиональные типы личности, как Образ-Я или Я-концепция развивающейся личности.

В связи с этим особое место среди методов педагогической психологии занимают лишь пять: наблюдение, анализ продуктов дея-

¹ Макаренко А. С. Педагогические соч. В 8 т. Т. 8. М.: Педагогика, 1986. С. 13–14.

тельности, экспертные оценки, формирующий эксперимент. Иногда используются анкеты, опросники, социометрия, методика «Неоконченные предложения». Эти методы доступны педагогу, преподавателю, а психология предоставляет ему критерии и показатели для оценки, с одной стороны, и требования к использованию каждого из этих методов — с другой.

Метод наблюдения является и наиболее древним, и наиболее универсальным диагностическим методом, который использовался задолго до того, как оформилась философия, и тем более теоретическая педагогика и психология.

Е. А. Климов в учебнике «Психология» приводит пример из Библии, касающийся наблюдения за поведением будущих воинов. «Гедону понадобилось выделить из народа группу людей, способных к военным действиям. На первом этапе этого своеобразного психодиагностического обследования Гедон обратился ко всем со словами: “Кто боязлив и робок, тот пусть возвратится и пойдёт назад...”. После этого двадцать две тысячи возвратились, а десять — остались (так сказать, на основе самооценки). Но и это было слишком много. Тогда Гедон подвёл оставшихся людей к воде и предложил им пить. При этом он исходил из предположения (гипотезы, как теперь бы сказали), что будут отобраны те, кто, подбежав и припав ртом к воде, лакает “как пёс”. А те, которые чинно припадают на колени и пьют, будут отосланы “на своё место” как малопригодные. В результате была отобрана нужная группа в триста человек (Книга Судей Израилевых, гл. 7). Здесь виден и намек на некоторые количественные результаты опыта»¹.

Из этого примера видно (помимо древности факта его использования), что наблюдение будет продуктивным, если наблюдающему ясно, что именно он должен увидеть и что означает увиденное. Предполагать и интерпретировать увиденное можно лишь на основе более раннего опыта, его обобщения.

Наблюдение — преднамеренное, систематическое, целенаправленное восприятие поведения человека (группы людей) с целью его (ее) анализа и интерпретации. Как метод исследования оно должно отвечать определенным требованиям (избирательности, плановости, систематичности и пр.). Важным условием эффективности наблюдения является четкая форма фиксирования его результатов. При этом

¹ Климов Е. А. Психология: учебник для средней школы. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. С. 14.

желательно, чтобы включенные в этот процесс люди не знали, что за ними наблюдают, или привыкли к наблюдателю, или доверяли ему. Иначе не будет естественного наблюдения. Преподаватель (в качестве исследователя), как правило, находится в ситуации так называемого включенного наблюдения, когда условия взаимодействия являются реальными. При этом сами реальные условия могут быть экспериментальными, например, при апробации новых методов или форм обучения и воспитания в образовательном процессе высшей школы.

В процессе взаимодействия преподаватель, наблюдая за аудиторией, может судить о том, понимают ли материал обучающиеся, каково их эмоциональное состояние, усталость, заинтересованность. И, соответственно, может корректировать свои действия, менять методы подачи информации или собственное поведение.

Психолог, находясь в ситуации наблюдателя, имеет перед собой перечень критериев и показателей, которые он хочет выявить в данной учебной группе или у отдельных обучающихся, и последовательно фиксирует, например, проявления активности, заинтересованности или особенности отношений в группе.

Метод эксперимента, как и метод наблюдения, направлен на изучение существенных особенностей психических явлений. Вместе с тем С. Л. Рубинштейном выделены четыре основные особенности, отличающие эксперимент от наблюдения¹. Во-первых, в эксперименте исследователь сам вызывает изучаемое им явление, при наблюдении — не может вмешиваться в ход наблюдаемого явления. Во-вторых, исследователь может варьировать, изменять условия протекания и проявления изучаемого процесса. В-третьих, в эксперименте возможно попеременное исключение отдельных условий (переменных). В-четвертых, эксперимент допускает математическую обработку полученных в исследовании данных.

В психологии выделяется три вида эксперимента: лабораторный, естественный и формирующий (психолого-педагогический). Лабораторный эксперимент протекает в специально создаваемых и контролируемых условиях с применением специальных приборов и в силу этого сравнительно редко используется в педагогической практике.

Формирующий эксперимент как метод получения научных знаний в педагогической психологии даже диагностику использует в целях формирования. Какой бы диагностический инструмент ни был

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2020. — 960 с.

выбран, он служит задаче самопознания и развития отвечающего. Отвечая на вопросы, выполняя задания преподавателя, «изучаемый», особенно в высшей школе, должен ответить на все вопросы сначала себе, осознать своё отношение или уровень трудности задания. Тем самым меняются самооценка, качества, способности. Человек приобретает определенный опыт деятельности и самопознания.

Сущность этого эксперимента проявляется в его определениях — преобразующий, созидательный, обучающий, воспитывающий, генетико-моделирующий, метод активного формирования психики. В формирующем эксперименте становится экспериментальным сам учебно-воспитательный процесс. Главная особенность психолого-педагогического эксперимента — его направленность на изучение определенного явления, процесса через активное воздействие исследователя на его протекание.

А. Ф. Лазурским был разработан метод естественного эксперимента. По его замыслу методом естественного эксперимента мог пользоваться педагог, достаточно теоретически подготовленный для его выполнения и умеющий анализировать полученные результаты. Основное отличие естественного эксперимента заключается в сочетании экспериментального исследования с естественностью условий его проведения. Этот эксперимент вырос из педагогической практики, и в ней он находит широкое применение. Естественный эксперимент проводится в привычных для учащихся условиях, специальная аппаратура, приборы не предусматриваются. Работу с учащимися чаще всего ведут педагог, воспитатель, учитель, психолог. Естественным является и сам процесс деятельности учащихся: выполнение письменных упражнений, устные ответы на вопросы, решение различных задач и примеров. Экспериментально проверяется влияние какого-либо условия или фактора на деятельность учения или отдельные ее стороны.

Так, исследуя вопрос об эффективности использования мультимедиа как средства развития мнемических процессов, преподаватель вводит его в одной группе обучающихся до изложения теоретического материала, в другой — во время изложения, в третьей — после изложения. Последующие контрольные работы и ответы обучающихся во всех трех группах позволяют исследователю с определенной долей уверенности определить, в какой момент занятия использование мультимедиа наиболее целесообразно. Чем более однородными являются все остальные условия, тем надежнее полученные результаты.

Таким образом, в процессе естественного эксперимента преподаватель в разных коллективах обучающихся может варьировать содержание, формы, методы и приемы обучения и изучать влияние этих изменений на темп продвижения в изучении предмета, на особенности внимания, памяти обучающихся, на особенности усвоения ими учебного материала и др.¹

Метод изучения продуктов деятельности в педагогической психологии высшей школы позволяет соотнести продуктивность обучающегося с его индивидуальными качествами, свойствами, состояниями. Здесь особенно важна психологическая компетентность преподавателя, потому что результаты работы обучающегося видны, но внутренние условия его достижения (или неудач) требуют, чтобы ситуация была рассмотрена не только с точки зрения требований преподавателя, но и в свете индивидуальных особенностей и конкретной ситуации обучения или воспитания.

Большое значение в психолого-педагогических исследованиях имеет метод беседы — и индивидуальной, и групповой. Если она проводится в интерактивном режиме, в форме диалога, преподаватель может выяснить множество важных для взаимодействия характеристик — содержание мотивов учения и деятельности, профессиональные планы, отношения к разного рода событиям. Как и наблюдение, беседа требует подготовки и подготовленности преподавателя. Здесь важны и запланированные темы беседы, и спонтанно возникающие.

Названные методы вписываются в общую систему методов психологии, с которыми преподавателям высшей школы (тем более преподавателям-исследователям) полезно ознакомиться, и в случае использования освоить требования к применению каждого из методов диагностики.

Одной из наиболее признанных и известных классификаций методов психолого-педагогического исследования является классификация, предложенная Б. Г. Ананьевым. Все методы он разделил на четыре группы²:

- организационные;
- эмпирические;

¹ Гнедых Д. С. Эффективность усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. СПб, 2015. — 25 с.

² Ананьев Б. Г. О методах современной психологии // Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. Л., 1976. С. 13–35.

- по способу обработки данных;
- интерпретационные.

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

Эмпирические методы включают в себя наблюдационные методы (наблюдение и самонаблюдение); эксперимент (лабораторный, полевой, естественный и др.); психодиагностический метод; анализ процессов и продуктов деятельности (праксиметрические методы); моделирование; биографический метод.

По способу обработки данных выделяют методы математико-статистического анализа данных; методы качественного описания.

К интерпретационным методам относят генетический (фило- и онтогенетический) метод; структурный метод (классификация, типологизация и др.).

В психолого-педагогическом исследовании практически никогда не используется единственный метод. Как правило, используются методы разных групп, в различных сочетаниях, в зависимости от цели и задач исследования, а также методологического обоснования.

Метод — это путь достижения цели, решения конкретной задачи. Метод сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. «Он дисциплинирует поиск истины, позволяет (если он правильный) экономить силы и время, двигаться к цели кратчайшим путём. Истинный метод служит своеобразным компасом, по которому субъект познания и действия прокладывает свой путь, позволяет избегать ошибок»¹.

Завершая рассмотрение данной темы, следует отметить, что методологическое обоснование исследования является сложной, но необходимой задачей. Действовать «по образцам», «как другие», «как принято в данной школе» можно. Но необходимо разбираться и в уровнях, и в принципах, и в теоретических обоснованиях, сознательно выбирая ту или иную основу для своего исследования.

¹ Мандель Б. Р. Указ. соч. С. 43.

Вопросы для самоконтроля:

1. Чем отличается предмет педагогической психологии от предмета педагогики?
2. Дайте краткую характеристику основных задач педагогической психологии.
3. Каковы функции педагогической психологии?
4. Дайте краткую характеристику основных структурных компонентов педагогической психологии.
5. Какое влияние на современную педагогическую психологию оказала педология?
6. Назовите основные аспекты и параметры связей педагогической психологии с другими науками.
7. Дайте характеристику методов наблюдения и беседы в процессе формирующего психолого-педагогического эксперимента.

Тема 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Профессиональное становление и развитие личности.
2. Развитие профессионального самосознания.
3. Соотношение возрастных и профессиональных кризисов.

1. Профессиональное становление и развитие личности

Профессиональное становление личности взаимосвязано с профессиональным образованием. «Профессиональное образование направлено на приобретение обучающимся в процессе освоения основных профессиональных программ знаний, умений, навыков в формировании компетенций определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности»¹. Основной категорией профессионального образования является компетенция. «Компетенция — это внешне заданная норма, а компетентность — личностное качество, характеризующее владение этой нормой»².

Компетентность рассматривается как совокупность личностных качеств, представляющих собой способность в освоении новых знаний, стремление к саморазвитию и самообразованию. В отличие от знаниевого предметного опыта, компетентность невозможно передать от субъекта субъекту. Как отмечает В. В. Сериков, «... каждый субъект должен создать свою компетентность для себя, заново, как продукт индивидуального творчества и саморазвития»³.

Профессиональная компетентность — это набор профессиональных качеств, необходимых для применения в определенной профессиональной деятельности, а также круг вопросов, в которых специалист хорошо разбирается. Если рассматривать только личностные

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Нормативно-правовые акты приведены в соответствии с данными официального интернет-портала правовой информации Pravo.gov.ru (дата обращения: 12.01.2022).

² Хуторской А. В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16.

³ Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 35.

качества, то этого недостаточно для освоения учебно-познавательной и профессиональной деятельности. Э. Ф. Зеер вводит понятие мета-качеств, в структуру которых включены способности и свойства личности. «Мета-качества — это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека»¹.

Б. Г. Ананьев при изучении личности рассматривал ее структуру, которая «постепенно складывается в процессе ее социального развития и является, следовательно, продуктом этого развития, эффектом всего жизненного пути человека. Как и всякая структура, интраиндивидуальная структура есть целостное образование и определенная организация свойств»². Нами установлено, что «функционирование такого образования возможно лишь посредством взаимодействия различных свойств, являющихся компонентами структуры личности. Социокультурная среда представляет собой источник, питающий развитие личности»³, а «профессиональное развитие — сложный и длительный процесс профессионализации, который начинается с профессиональной адаптации и продолжается на протяжении всего профессионального цикла...»⁴.

Ю. П. Поваренков отмечает, «что профессиональное становление личности представляет собой процесс структурно-динамического развития субъекта профессионального пути, в ходе которого формируются и развиваются профессионально ориентированные подструктуры и профессионально важные качества личности, адекватные формы ее профессиональной активности, в соответствии с социальными и профессиональными требованиями и на основе возможностей и притязаний индивида»⁵.

¹ Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: МПСИ, 2006. — 216 с.

² Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер. 2002. С. 256.

³ Журавлева Т. Л. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2018. С. 23.

⁴ Большой психологический словарь / сост. и общ. Ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М.: АСТ МОСКВА; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2009. С. 512.

⁵ Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.

Рассматривая профессиональное становление личности, многие исследователи выделяют стадии, уровни, этапы, которые проходит сотрудник в своем профессиональном продвижении.

Ю. П. Поваренков выделяет четыре стандартных периода профессионального становления личности: профессиональная адаптация (или завершение профессионального развития предыдущей стадии), устойчивый рост показателей; период наивысших достижений; период спада, которому может предшествовать стагнация¹.

А. К. Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности. Она выделяет 5 уровней и 9 этапов²:

1) допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией;

2) профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства;

3) суперпрофессионализм также состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности;

4) непрофессионализм — выполнение труда по профессиональным искаженным нормам на фоне деформации личности;

5) послепрофессионализм — завершение профессиональной деятельности.

Э. Ф. Зеер дает следующее описание стадий профессионального становления личности, на основе стадияльной концепции профессионального развития Д. Сьюпера³:

На стадии оптации (14–16 лет) формируются профессиональные намерения в учебно-профессиональной деятельности, происходит выбор профессии и поступление в профессиональную образовательную организацию или получение профессиональной подготовки. Психологическая обусловленность этой стадии состоит, прежде всего, в психолого-педагогических технологиях, направленных на про-

¹ Поваренков Ю. П. Указ. соч.

² Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. С.56–57.

³ Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. С. 20.

фессиональное самоопределение посредством диагностики профессиональных интересов, склонностей и способностей.

Стадия профессионального образования и подготовки (14 лет — 23 года) характеризуется формированием учебно-профессиональных мотивов, социально-профессиональных знаний, умений и навыков, овладением способами решения типовых профессионально значимых задач и заданий, развитием готовности к самостоятельной трудовой деятельности и трудоустройству. Особая роль на этой стадии отводится психологии учебно-профессиональной мотивации и психологической подготовки к нахождению своего места в мире профессий через обретение ключевых компетенций и мета-профессиональных качеств.

Стадия профессиональной адаптации (18–25 лет) представляет собой приобретение опыта самостоятельного выполнения нормативно одобряемой профессиональной деятельности, освоение социально-профессиональной роли и норм профессионального поведения в коллективе. Психологическим аспектом данной стадии является возможность профессиональной социализации, включающей профессиональное самоопределение на рабочем месте, формирование психологической системы деятельности и профессиональное самосовершенствование.

Стадия профессионализации (25–33 года) рассматривается как период высококвалифицированного выполнения профессиональной деятельности и обретение индивидуального стиля в ее реализации. Выработка индивидуального стиля деятельности происходит путем самообразования и саморазвития.

Завершающей стадией профессионального становления является стадия профессионального мастерства (33 года — 55 лет), характеризующаяся творческим стилем в профессиональной деятельности, самоутверждением в профессиональном сообществе. Подтверждением достижений рассматривается самоактуализация профессионально-психологического потенциала¹.

На наш взгляд, наиболее полной периодизаций профессионального становления личности является концепция Э. Ф. Зеера², представленная в табл. 1.

¹ Зеер Э. Ф., Гордеева Н. Н. Психология профессионального образования: учебное пособие. Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2005. С. 11.

² Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. С. 22.

Таблица 1

Стадии профессионального становления личности

№ п/п	Название стадии	Основные психологические новообразования стадии
1	Аморфная оптация (0–12 лет)	Профессионально ориентированные интересы и склонности
2	Оптация (12–16 лет)	Профессиональные намерения, выбор пути профессионального образования и профессиональной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение
3	Профессиональная подготовка (16 лет — 23 года)	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду
4	Профессиональная адаптация (18–25 лет)	Освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества
5	Первичная профессионализация	Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые констелляции, индивидуальный стиль деятельности. Квалифицированный труд
6	Вторичная профессионализация	Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная деятельность
7	Профессиональное мастерство	Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития

Таким образом, на каждой стадии профессионального становления происходит профессиональное саморазвитие личности, которая создает свою биографию, свою историю в профессии.

2. Развитие профессионального самосознания

Проблема становления и развития профессионального самосознания сотрудника относится к числу фундаментальных в педагогической психологии.

Никто не рождается с самосознанием. Это навык, который нужно изучать, совершенствовать и укреплять с течением време-

ни. Чтобы добиться успеха в профессиональной деятельности, сотрудникам необходимо развивать самосознание. Чтобы создать культуру, которая действительно развивает профессиональное самосознание, необходимо иметь четкое представление о различных факторах его развития.

Профессиональное становление специалиста предполагает формирование профессионального самосознания в процессе обучения. Профессиональное самосознание — это проекция всех структурных компонентов сознания на профессиональную деятельность.

«Самосознание в психологии рассматривается как высшее выражение сознания человека, проявляющееся в осознании и переживании сложившейся системы его представлений о самом себе, о сформированных социальных отношениях, потребностях, мотивах деятельности, поведении, которое рассматривается в “Я-концепции” через самооценку и оценку окружающих»¹.

Е. А. Семенова определяет профессиональное самосознание «как совокупность представлений индивида о себе, объединяющая динамическое взаимодействие различных относительно устойчивых, более или менее осознанных, переживаемых, индивидуально неповторимых образов себя, включающая представление человека о себе в контексте его целостной профессиональной жизни»².

Становление профессионального самосознания происходит через осознание личностью свойств и качеств, которые ей следует развивать в процессе профессионального становления.

Рассматривая профессиональное самосознание, О. В. Москаленко выделяет факторы, «способствующие его развитию:

- мотивация достижения высокого уровня профессионального мастерства;
- профессиональное субъективно-ориентированное обучение;
- направленность личности на овладение данной профессией;
- оптимальный временной промежуток»³.

¹ Журавлева Т. Л. Профессионализация самосознания курсантов на практических занятиях по «методике преподавания психологии» // Символ науки: международный научный журнал. 2016. № 5-2 (17). С. 141–143.

² Семенова Е. А. Профессиональное самосознание и психологические механизмы его становления // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 186–190.

³ Москаленко О. В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы // Акмеология. 2004. № 3. С. 46–50.

О профессиональной мотивации обучающихся можно говорить, когда присутствует интерес к выбранной профессии, характеризующий ее компонент. Познавательный интерес в учебной деятельности рассматривают как внутреннюю познавательную мотивацию, направленную на приобретение знаний. При соединении профессионального и учебного интереса формируется профессиональное самосознание, т. е. обучающийся овладевает знаниями и умениями в области профессиональных компетенций на уровне сознания¹.

Структура профессионального самосознания рассматривается психологами с различных позиций, так, например, Е. А. Климов в структуре профессионального самосознания определяет «такие элементы:

- осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;
- знание степени своего соответствия профессиональным эталонам;
- представление о своем месте в системе профессиональных ролей;
- знание человеком степени его признания в профессиональной группе;
- знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия;
- представление о себе и своей работе в будущем»².

А. К. Маркова, рассматривая структуру профессионального самосознания, выделяет «следующие ее компоненты:

- осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих личностных качеств (основы профессионального мировоззрения, личного профессионального кредо, личной концепции профессионального труда);
- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой, учет оценки себя как профессионала со стороны коллег;

¹ Журавлева Т. Л. Профессионализация самосознания курсантов на практических занятиях по «методике преподавания психологии» // Символ науки: международный научный журнал. 2016. № 5-2 (17). С. 141–143.

² Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. С. 73.

— самооценивание человеком своих отдельных сторон — понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя»¹.

С. В. Кошелева, анализируя структуру профессионального самосознания, определяет «следующие элементы:

- представление о себе;
- представление о содержании деятельности;
- представление об условиях деятельности (социально-психологические факторы);
- представление о целях и средствах деятельности»².

Разные подходы психологов к пониманию структуры профессионального самосознания (или Я-концепции) представляют ее как проекцию всех структурных компонентов самосознания направленных на профессиональную деятельность.

Таким образом, развитие личности на возрастных и профессиональных этапах обнаруживает закономерность гетерохронного развития, проявляющуюся в кризисах.

3. Соотношение возрастных и профессиональных кризисов

Кризисы возрастного развития, характеризующие переход с одного возрастного этапа на другой, являются своеобразными индикаторами нормативного развития личности. Кризисы, возникающие в период профессионального обучения и начала профессиональной карьеры — это кризисы так называемого адаптационного процесса «вхождения во взрослость».

Основными факторами, способствующими возникновению профессиональных кризисов, Л. А. Головей, В. Р. Манукян, Л. В. Рыкман и др. выделяют «... условия и типы образовательной среды; условия семейного воспитания; внутренние, индивидуально-психологические факторы»³.

¹ Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный фонд «Знание», 1996. С. 44.

² Кошелева С. В. Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителей: автореферат дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1998. — 53 с.

³ Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Головей Л. А., Манукян В. Р., Рыкман Л. В. и др. СПб.: Нестор-История, 2015. С. 6.

Движущими силами развития личности в период профессионализации являются внутренние противоречия, и, противоречия между личностью и внешними условиями, предъявляемыми личности со стороны профессии, а также социума. Разрешение противоречий между сформированными мета-качествами и объективными требованиями профессиональной деятельности позволяет личности подняться на новый уровень профессионального развития. В случае неудачного разрешения кризиса появляется проблема конфликтов, дезадаптации, профессиональной стагнации.

Профессиональные кризисы совпадают со стадиями профессионального и возрастного развития. Возрастное развитие происходит на основании функционального, оно задает границы функциональному развитию, протекающему по-разному в условиях определенного этапа возрастного развития. В реальной жизни человека они не только взаимосвязаны, но и дополняют друг друга. В определенные периоды жизни кризисы могут возникать одновременно, что не только усиливает симптоматику протекания кризиса, но и усугубляет процесс выхода из кризиса.

Профессиональное становление сотрудника правоохранительных органов проходит в соответствии с этапами карьерного роста типа профессий «Человек — человек» и связано с нормативными и профессиональными кризисами идентичности.

Возрастные кризисы в отечественную психологию были включены Л.С. Выготским. Он рассматривал кризисы как переломные точки в развитии ребенка. Возрастные кризисы взрослого человека российской психологией не рассматривались.

Э. Эриксон впервые в истории развития возрастной психологии включил период взрослости и старости в возрастную периодизацию развития личности, ввел понятие «идентичность» в психологию и определил ее как «внутреннюю тождественность личности». В концепции развития личности им рассматривались кризисы идентичности как разрешение основной задачи возраста. В последующем Э. Эриксон в своей работе «Идентичность: юность и кризис» дал определение *идентичности* как динамическому образованию, претерпевающему изменения на протяжении всей жизни человека. Идентичность обеспечивает возможности видеть свою жизнь в аспекте ее непрерывности, органично переплетая прошлое и будущее и включая их в переживания настоящего, адаптируясь к изменениям жизненной ситуации.

О. А. Волкова рассматривает профессиональную идентичность, «как процесс самоотождествления другими представителями профессиональной среды (реальной или идеальной) на основе устоявшихся эмоциональных связей, обеспечивающих стабилизацию профессиональной деятельности, профессионального развития»¹.

Преодоление кризиса профессионального выбора (16–18 лет или 19–21 год) происходит посредством смены мотивации с учебной на социально-профессиональную.

Построение карьеры сотрудника правоохранительных органов начинается с адаптационного этапа к условиям службы и длится на протяжении пяти лет. В этот период продолжается формирование профессионально значимых качеств молодого специалиста, возможность самореализации и освоение новых статусов. Как правило, на этапе становления карьеры происходит рассогласование роли профессионала и роли молодого семьянина. Такие конфликты неизбежны и за-за невозможности разграничить самореализацию в профессиональном виде деятельности и освоение социальных ролей, связанных с вхождением во «взрослость».

Становление молодого специалиста может столкнуться с профессиональным кризисом «кризис рождения профессионала» в 26 лет, когда решается вопрос о правильном выборе профессии. Задача психолога — оказать эмоциональную поддержку начинающему специалисту, укрепить веру в себя, помочь расставить приоритеты и тем самым дать возможность переосмыслить собственное «Я», осознать идентичность созданного образа профессии с реальным, тем самым предупредить возможность разочарования в выбранной профессии.

На следующей ступени (этапе) профессиональной карьеры (стаж 6–10 лет) происходят стабилизация профессиональной деятельности и формирование профессиональной позиции. Стабилизация в профессиональной деятельности совпадает с мировоззренческим кризисом 30 лет, формируется целостная картина мира, происходит осмысление ресурсов (позитивных возможностей) и ограничений. В этот период в семье могут возникнуть проблемы. Занятость на работе не позволяет в полной мере быть «семьянином». Разрешение этого кризиса может привести к остановке профессионального роста и ограничению

¹ Подопригора М. Г. Организационное поведение: учебно-методическое пособие по курсу для студентов старших курсов и магистрантов. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. — 261 с.

притязаний в профессии, возможной стереотипизации профессиональной деятельности, и как, следствие, уход из профессии с попыткой начать все сначала. При конструктивном исходе варианты возможностей профессионального развития с последующим построением карьерного роста, что подтверждает динамичность идентичности.

Профессиональное становление сотрудника происходит при стаже работы от 16 до 20 лет. Сотрудник увлечен работой, предан своему делу. Он способен к реализации поставленных целей в карьерном росте. Созданный образ профессии всецело совпадает с реальным образом. Развитие личности продолжается благодаря влиянию со стороны детей, которое подтверждает субъективное ощущение своей нужности другим.

Наиболее высокая оценка уровня сформированности профессионально значимых качеств отмечается при достижении стажа 21–25 лет проходит на фоне так называемого нормативного кризиса «середины жизни» (40 лет — 44 года). «Это возраст предварительных жизненных итогов, когда появляется последняя возможность достичь желаемого профессионального уровня. Часто возникает рассогласование между Я-реальным (каким я себя представляю) и Я-идеальным (каким бы я хотел быть). Может снизиться профессионализм, на фоне снижения формируются защитные механизмы (отчуждения, компенсации) и возможно увольнение из правоохранительных органов»¹. Происходит саморазрушение профессионального образа, а на создание нового образа недостаточно ресурсов. Необходимо дальнейшее самообразование и саморазвитие, направленное на соответствие новым требованиям к исполнению служебных обязанностей.

Таким образом, одним из путей, способствующих преодолению нормативных кризисов, является профессиональная идентичность, что способствует стабилизации профессиональной деятельности и профессионального развития сотрудника правоохранительных органов.

¹ Журавлева Т. Л. Преодоление нормативных кризисов в карьерном росте сотрудников органов внутренних дел // Прикладная юридическая педагогика: от теории к практике. Материалы межведомственной научно-практической конференции / сост.: А. С. Душкин, Е. М. Марченко. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та МВД России, 2017. С. 47–51.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте определение профессионального образования.
2. Охарактеризуйте психологические особенности стадий профессионального развития.
3. Как соотносятся понятия «компетентность» и «мета-качества»?
4. Какие факторы способствуют профессиональному развитию?
5. Назовите компоненты структуры профессионального сознания.
6. Что является движущими силами профессионального развития личности?
7. Перечислите основные факторы, способствующие возникновению профессиональных кризисов.

Тема 3

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Психологическая сущность и структура учебной деятельности.
2. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности.

1. Психологическая сущность и структура учебной деятельности

Приступая к рассмотрению вопроса о психологической сущности и основных характеристиках учебной деятельности, важно понимать отличия таких понятий, которые иногда принимаются за синонимы: «обучение», «научение», «учение», «учебная деятельность».

Обучение — целенаправленная, последовательная передача общественно-исторического, социокультурного опыта в специально организованных условиях образовательной организации.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет *обучение* как «целенаправленный процесс организации деятельности, обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни».

Обучение с психологической точки зрения представляет собой совместную деятельность педагогического работника и обучающегося, направленную на усвоение обучающимся знаний о предметах и явлениях окружающего мира и духовной культуры, на овладение способами действия с предметами и способами приобретения знаний¹. Обучение — процесс активного взаимодействия между обучающим и обучающимся, в результате которого у обучающегося формируются определенные знания, умения, навыки и объем компетенции.

Научение — процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Это устойчивое целесообразное изменение деятельности, которое возникает благодаря предшествующей деятельности и не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма.

¹ Ефремова О. И. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов / О. И. Ефремова, Л. И. Кобышева. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. С. 38.

В зарубежной психологии понятие «научение» часто употребляется как эквивалент «учения».

На основе работ Л. Б. Ительсона разработана классификация различных типов научения, представленная В. Д. Шадриковым, согласно которой все типы научения можно разделить на два вида: *ассоциативное* (образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов) и *интеллектуальное* (предметом отражения и усвоения являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности)¹.

Каждый вид научения можно разделить на два подтипа:

— *рефлекторный*;

— *когнитивный*.

В каждом подвиде В. Д. Шадриков выделяет несколько классов научения².

1. *Ассоциативно-рефлекторное* научение разделяется на сенсорное (усвоение новых биологически значимых свойств предметов и явлений окружающего мира), моторное (выработка новых биологически полезных реакций) и сенсомоторное (выработка новых или приспособление имеющихся реакций к новым условиям восприятия).

2. *Ассоциативное когнитивное* научение разделяется на научение знаниям, научение навыкам и научение действиям.

Б. Р. Мандель отмечает, что «научение включает в себя приобретение опыта во всех видах деятельности вне зависимости от его характера»³.

Учение — научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им общественно-исторического опыта и формирования на этой основе индивидуального опыта.

Учение — это вид деятельности, в процессе которой осуществляется обучение личности и достигается ее обученность⁴.

С психологической точки зрения учение выступает как деятельность человека по усвоению новых знаний, умений, навыков и овла-

¹ Педагогическая психология высшей школы: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. СПб.: ООО «Р-КОПИ», 2020. С. 42–43.

² Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие для вузов. М.: Логос, 1996. С. 118–124.

³ Мандель Б. Р. Указ. соч. С. 60.

⁴ Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. — 176 с.

дению новыми способами их приобретения и формирование компетенций определенного объема.

Существуют различные трактовки понятия «учение». Например, С. Л. Рубинштейн так раскрывает суть учения: «Основная цель учения, применительно к которой приравнивается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство — освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения — двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося»¹.

Л. Д. Столяренко отмечает, что «учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение — специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т. д.)»².

Проведенный И. И. Ильясовым системный последовательный анализ основных концепций учения для выявления особенностей его структурной организации и ее отличий в разных концепциях время вскрыл все многообразие самой интерпретации этого процесса, что, прежде всего, обуславливается различиями общепсихологического подхода и авторских трактовок. Согласно проведенному И. И. Ильясовым анализу концепций учения, учение рассматривается как³:

— приобретение знаний и умений решать разные задачи (Я. А. Коменский);

— усвоение знаний, умений и развитие — совершенствование общих познавательных процессов (И. Гербарт);

¹ Рубинштейн С.Л. Указ. соч. С. 495.

² Столяренко Л.Д. Педагогическая психология: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2003. С. 62.

³ Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 200 с.

— приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (Ф. А. Дистервег);

— активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений — возникновением проблемной ситуации (Дж. Дьюи);

— активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений (В. Лай);

— получение знания и решение проблем (К. Д. Ушинский);

— активный процесс внутренней самодеятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (П. Ф. Каптерев);

— реструктурирование прежних структур опыта, где выражены две фазы: образование (впервые) новых форм деятельности (успех) и сохранение и воспроизведение возникших новых форм деятельности (память) (К. Коффка);

— разные виды приобретения опыта (Ж. Пиаже).

Выделяют следующие аспекты учения:

— усвоение знаний о значимых свойствах мира, необходимых для успешной организации каких-либо видов идеальной или физической деятельности (отсюда продукт учения — *знания*);

— овладение способами использования усвоенных знаний для выбора и контроля приемов и организаций каждому виду деятельности — *умение*;

— овладение приемами и операциями, из которых складываются все виды деятельности — это *навыки* (автоматические умения).

— Учение как процесс имеет следующую структуру:

— уяснение информации (ощущение и восприятие);

— осмысление (мышление);

— запоминание (память);

— применение (решение задач);

— контроль (промежуточный и итоговый, фронтальный и индивидуальный, письменный и устный, выборочный и сплошной);

— оценка (промежуточная и итоговая).

Свойства процесса учения:

— время (продолжительность);

— напряженность работы;

— результат работы (знания, умения, навыки, сформированность компетенций и развитие личности).

Рассматриваемую триаду понятий ученые трактуют по-разному.

А. К. Маркова рассматривает следующее соотношение понятий¹:

— научение рассматривается как приобретение индивидуального опыта, обращается внимание на автоматизированный уровень навыков;

— обучение трактуется как совместная деятельность преподавателя и обучающегося, обеспечивающая усвоение им знаний и овладение способами приобретения знаний;

— учение представляется как деятельность обучающегося по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний.

Итак, научение/обучение/учение — это процесс приобретения субъектом новых способов осуществления поведения и деятельности, их фиксации и/или модификации.

Для обучающихся в высшей школе ведущей является учебная деятельность.

В отечественной психологии термин «учебная деятельность» связывают с теоретической позицией и исследованиями Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, И. И. Ильева, И. А. Зимней, А. В. Карпова, Н. В. Кузьминой, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, Н. Ф. Талызиной, В. Д. Шадрикова, Д. Б. Эльконина, В. А. Якунина, их сотрудников и учеников.

В научной литературе *учебная деятельность* рассматривается как особая деятельность обучающегося, сознательно направляемая им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целей. В результате учебной деятельности в самом обучающемся происходят изменения, следовательно, это деятельность субъекта по самоизменению.

Согласно Д. Б. Эльконину, «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у обучающихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией обучающегося,

¹ Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 2007. С. 3.

с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности»¹.

Д. Б. Эльконин указывал, что «учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте»².

Учебная деятельность в такой интерпретации отличается и от понятия учебной деятельности в широком смысле слова, под которым в педагогике понимается любая деятельность в процессе обучения. В работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельным содержанием и смыслом и распространяется на другие возрасты, связано с особым «ответственным отношением», по С. Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения.

Каждая деятельность характеризуется по ее предмету. Предметом изменений в учебной деятельности является сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Л. Д. Столяренко справедливо отмечает, что «самое главное в учебной деятельности — это поворот на самого себя, оценка собственных изменений, рефлексия на себя»³.

Рассматривая период обучения студентов (слушателей) в образовательной организации высшего образования, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович пишут о том, что целенаправленная деятельность студентов (слушателей) становится, по существу, учебно-профессиональной деятельностью. В процессе учебной деятельности и посредством ее достигаются основные цели подготовки специалистов. Психологическим содержанием данной деятельности авторы видят совокупность психических процессов, состояний, свойств, мотивов, знаний, навыков человека, проявляемых в деятельности. Деятельность студентов имеет внутреннюю структуру: цели, мотивы, способы. Главное в этой деятельности — решение учебных задач, самоконтроль и самооценка результатов⁴.

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 245.

² Эльконин Д. Б. Указ. соч. С. 77.

³ Столяренко Л. Д. Указ. соч. С. 63.

⁴ Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. Минск: Харвест, 2006. — 416 с.

Сущность учебной деятельности состоит в том, что её результатом является изменение самого обучающегося.

Выделяют следующие особенности учебной деятельности:

1. Учебная деятельность ориентирована на изменение самого обучающегося, на его развитие, а не на получение иных результатов. В этом заключается основная функция учебной деятельности.

2. Должны быть определены общие способы решения различных задач обучения. Учебная деятельность должна быть направлена на овладение обучающимися этими способами.

3. Обучающийся не должен получать знания в «готовом виде». Для того чтобы он мог сознательно овладеть новыми понятиями и способами действий, изучение нового понятия должно начинаться с мотивационного введения (т. е. объяснения обучающемуся, для чего и почему ему необходимо изучать данное понятие).

4. Формирование учебной деятельности должно основываться на принципе обобщения: знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера.

5. Учебная деятельность составляет основу любой другой деятельности, так как, прежде чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности.

В исследованиях по психологии обучения предпринимаются попытки определить и структурный состав учебной деятельности. Помимо потребности в учебной деятельности, первым ее компонентом является мотивация обучения. Вторым компонентом выступают учебные задачи. В свою очередь, учебная задача включает в себя цель, учебные действия, условия достижения цели (т. е. самоконтроль и самооценку) и результат. При объединении этих компонентов получится следующий ряд:

учебная деятельность = потребность + мотив + цель + учебные действия + самоконтроль + самооценка.

По В. В. Репкину¹, в структуру учебной деятельности входят:

- актуализация наличного теоретико-познавательного интереса;
- определение конечной учебной цели — мотивы;
- предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения;

¹ Репкин В. В. Развивающее обучение: теория и практика / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. Томск: Пеленг, 1997. С. 3–7.

— выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели;

— действия контроля;

— действия оценки.

По мнению Д. Б. Эльконина, в структуру учебной деятельности входят учебная цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения, действия оценки степени усвоения.

В учебной деятельности выделяется ее предмет, средства, способы, продукт, результат действия, структура (обобщенные характеристики представлены в табл. 2)¹.

Таблица 2

Обобщенные характеристики учебной деятельности

Структурный компонент	Обобщенная характеристика
ПРЕДМЕТ учебной деятельности (содержание)	Усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся
СРЕДСТВА учебной деятельности	1. Интеллектуальные мыслительные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация и т. п.). 2. Языковые знаковые средства, в форме которых усваивается знание. 3. Фоновые исходные знания
СПОСОБЫ учебной деятельности	1. Репродуктивные. 2. Проблемно-творческие. 3. Исследовательско-познавательные действия. 4. Переход от внешних предметных действий к внутренним умственным действиям
ПРОДУКТ учебной деятельности	1. Структурированные знания. 2. Умение решать научные и профессиональные задачи. 3. Внутренние новообразования: формирование теоретического мышления. 4. Накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества
РЕЗУЛЬТАТ учебной деятельности	1. Потребность продолжать обучение, интерес, удовлетворенность от учебы. 2. Нежелание учиться, отрицательное отношение к учебе, избегание учебы, непосещение занятий, уход из образовательной организации

¹ Столяренко Л. Д. Указ. соч. С. 64.

ВНЕШНЯЯ СТРУКТУРА учебной деятель- ности	1. Учебная мотивация. 2. Учебная ситуация: учебная задача; решение задачи посредством учебных действий. 3. Контроль преподавателя. 4. Оценка преподавателя
Учебные задачи	1. Цель, требования, задачи. 2. Исходные условия предмета задачи: отношения между объектами. 3. Модель требуемого состояния предмета задачи. 4. Оператор задачи (совокупность тех действий, которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение)
Действия и операции	1. Общие (логические приемы и психологические умения) и специфические (предметные) действия. 2. Действия целеполагания. 3. Действия программирования. 4. Действия планирования. 5. Исполнительные действия: вербальные; материальные, практические; мыслительно-логические; перцептивные; мнемические; репродуктивные; продуктивные; преобразующие; исследовательские, исследовательско-воспроизводящие. 6. Действия контроля (самоконтроля). 7. Действия оценки (самооценки)

Ю. Н. Кулюткин, исследуя особенности обучения взрослых, пишет о том, что «психологический анализ учебной деятельности взрослых предполагает изучение следующих составляющих: мотивационно-ценностной основы учения; познавательных интересов и запросов, психологических предпосылок развития самостоятельности в процессе усвоения знаний, способностей к саморегуляции и самоуправлению; формирования способов и приемов решения учебных задач, анализ учебных текстов, использование полученных знаний в практике»¹.

Таким образом, главным продуктом учебной деятельности является формирование у обучающегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, сменяющего эмпирическое мышление, зависит характер знаний и компетенций, приобретаемых в ходе дальнейшего обучения. Для формирования теоретического мышления необходимо проведение специальных педагогических приемов и способов построения учеб-

¹ Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. — 128 с.

ной деятельности. Они необходимы, иначе теоретическое мышление может оказаться несформированным. Важность этой проблемы приводит к необходимости диагностики уровня мышления. Если у обучающихся оказывается несформированным теоретическое мышление, то это влечет трудности для вузовского обучения.

2. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности

Хорошо известно, что ведущим направлением педагогической психологии является изучение психологических особенностей обучения, воспитания и развития обучающегося, психологии труда преподавателя и др. Несмотря на длительную историю развития педагогической психологии, по-прежнему актуальными остаются вопросы управления процессом усвоения знаний, формированием и оценки компетенций, проектирования деятельности обучающихся, учета их психических особенностей в организации обучения и воспитания, разработки индивидуальных образовательных программ и др.

Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко справедливо отмечают, что «в ряду указанных и многих других проблем серьезную практическую значимость имеет изучение психологических основ учебной деятельности, что особенно характерно для системы современного российского образования. Расширение традиционной знаниевой модели обучения на основе компетентностного подхода требует критического отношения к существующим теориям и концепциям учебной деятельности, технологиям и моделям организации образовательного процесса, пониманию результатов образовательной деятельности и факторов, их обеспечивающих»¹.

Специфической характеристикой современной системы образования, повышающей значимость изучения проблемы формирования учебной деятельности, является идея непрерывности образования как «обеспечения возможности реализации права на образование в течение всей жизни»². Если в первом случае речь идет об изучении роли учебной деятельности в достижении образовательных результатов, то

¹ Поваренков Ю. П., Слепко Ю. Н. Психология учебной деятельности: современное состояние и перспективы развития // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. 212–217.

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

во втором — о развитии этой деятельности в условиях непрерывности образования и развития человека.

Исследования, раскрывающие психологические основы учебной деятельности обучающихся в высшей школе, личностные характеристики, развитие интеллекта, познавательных способностей как информационной основы учебной деятельности, не могут быть не учтены при организации образовательного процесса в высшей школе.

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

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

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

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

- в-четвертых, каждый тип деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как сеть развернутых взаимоотношений между людьми, использующими различные материальные и материализованные средства организации своего общения и обмена опытом; лишь на этой основе формируются внутренние формы деятельности отдельного человека, свернутые в своей структуре и опирающиеся на образы и понятия¹.

Для организации учебной деятельности необходимо, чтобы обучающиеся овладели учебными действиями; чтобы их деятельность становилась деятельностью по решению учебных задач и при этом они осознавали, что не просто выполняют задания преподавателя, а решают очередную учебную задачу.

Становление учебной деятельности — это совершенствование каждого ее компонента, их взаимосвязи и взаимопереходов; совершенствование мотивационного и операционального аспектов учения;

¹ Мандель Б. Р. Указ. соч. С. 105–106.

превращение обучающегося в субъекта осуществляемой им учебной деятельности; необходимость наличия в ней развивающего и воспитывающего эффектов.

Становление и формирование учебной деятельности проходят несколько этапов, каждому из которых соответствуют определенные ступени образования. При переходе от этапа к этапу видоизменяются ее основные характеристики: конкретное содержание; формы организации взаимодействия между ее участниками; особенности их общения; характер психологических новообразований. Поэтому уровни зрелости учебной деятельности в целом и ее отдельных компонентов — важные качества характеристики эффективности труда преподавателя и обучающегося. Развернутый процесс обучения сложным учебным действиям применяется и к обучению действиям по решению класса конкретных задач. Такой способ обучения действиям позволяет проводить контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий.

Б. Р. Мандель к особенностям учебной деятельности высшей школы относит:

- 1) самостоятельность; овладение методами обучения и самообучения;
- 2) преподаватель лишь помогает раскрыть творческий потенциал, ставя учебные задачи;
- 3) меньший контроль;
- 4) другие формы обучения (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, коллоквиумы и т. д.)¹.

Необходимо учитывать, что при любом способе обучения у некоторых обучающихся может стихийно сформироваться целенаправленная учебная деятельность. Но, как показывают исследования, лишь при обучении, построенном на принципах теории целенаправленной учебной деятельности, формирование такой деятельности обучающихся принимает целенаправленный и плановый характер.

Главным компонентом учебной деятельности является учебная задача, на материале решения которой обучающийся готовится к решению жизненных и профессиональных задач. Учебная задача предлагается ему в виде определенного задания в конкретной учебной ситуации, совокупность которых и представляет собой образовательный процесс. Основное отличие учебной задачи от всех других задач,

¹ Мандель Б. Р. Указ. соч. С. 107.

которые ставит перед человеком жизнь, заключается в том, что цель ее решения состоит в изменении не предметов, с которыми действует субъект, а в изменениях самого субъекта. Обучающийся решает учебную задачу не просто ради ее решения, а для того, чтобы на этой основе развиваться самому.

Б. Ц. Бадмаев справедливо утверждает, что «обучение не должно сводиться к сообщению научных знаний в готовых («книжных») формулировках для пассивного восприятия и непосредственного запоминания их студентами, а представлять учебные задачи, которые студенты должны научиться решать, чтобы овладеть не просто частным, а некоторым общим способом (принципом) решения относительно широкого круга конкретных задач данного класса, данной совокупности»¹.

Задача — обоснованное предписание по выполнению действий (набора, последовательности действий). Задача включает в себя требования (цель); условие (известное) и искомое (неизвестное), сформулированное в вопросе или задании. Осуществление решения задачи представляет собой поиск и определение неизвестных элементов через известные².

Задача часто формулируется в виде задания. Их главное отличие состоит в том, что если задача — это то, что нужно сделать, то задание — это еще и указание того, кто именно будет заниматься его выполнением. С позиции общедидактического содержания, понятие задачи определяется В. И. Гинецинским как «... стандартизированная (схематизированная) форма описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированной на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения»³.

Учебная задача в деятельностной теории учебной деятельности (П. К. Анохин, Г. А. Балл, М. Я. Басов, Н. А. Бернштейн, А. Н. Леонтьев, Е. И. Машбиц, С. Л. Рубинштейн, Л. М. Фридман, Д. Б. Эльконин и др.) рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. И. А. Зимняя отмечает,

¹ Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: учебно-методическое пособие для преподавателей и аспирантов вузов. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 46.

² Илюшин Л. С. Использование «Конструктора задач» в разработке современного урока // Школьные технологии. 2013. № 1. С. 123–132.

³ Гинецинский В. И. Предмет психологии: дидактический аспект. М.: Логос, 1994. С. 173.

что «она может быть найдена только на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательства, преобразования, согласования и т. д.»¹.

Учебная задача представляет собой системное образование, в котором присутствуют два обязательных компонента:

- 1) предмет задачи в исходном состоянии;
- 2) модель требуемого состояния предмета задачи, т. е. «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование»².

Учебная задача предстает как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте или процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, другая же часть неизвестна и может быть найдена только на основе решения задачи путем поиска новых знаний, преобразования, доказательства и т. д.

Если за основу классификации учебных задач принять цели обучения в высшей школе, то можно выделить две группы учебных задач:

- 1) задачи, целью которых является овладение обучающимися в образовательных организациях высшего образования учебной информацией;
- 2) задачи, целью которых является овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками и формированием компетенций.

Каждая группа задач, отмечает В. С. Герасимова, может содержать:

а) прямые вопросы, обеспечивающие актуализацию учебного материала, требующие знаний этого учебного материала и способности его припомнить; такие вопросы дают возможность обучающимся понять, какие виды знаний являются наиболее существенными (основные понятия, функции, механизмы, свойства, закономерности различных психических явлений и др.);

б) косвенные вопросы, на которые невозможно ответить путем прямого припоминания и требующие размышления; это задачи на интерпретацию психологических фактов, законов, на сравнительный анализ концепций, точек зрения, представлений;

в) проблемы, которые требуют продуктивного мышления³.

¹ Зимняя И. А. Указ. соч. С. 200.

² Ткачева М. С. Педагогическая психология: конспект лекций. М.: Юрайт, 2010. С. 64–65.

³ Герасимова В. С. Методика преподавания психологии: курс лекций. М.: Ось-89, 2007. С. 76–77.

В самом общем виде, отмечает Л.С. Илюшин, задача состоит из информационного блока и серии вопросов (практических заданий) к нему:

— информационный блок может быть представлен в виде текста, системы знаков (условных обозначений), таблицы, диаграммы, графика, рисунка, схемы, звуковой (видео-) информации и их сочетания;

— вопросы же направлены на выявление и оценку конкретных знаний; групп умений и навыков (в том числе умения соотносить рассматриваемую ситуацию с собственным жизненным (исследовательским) опытом); отношения субъекта к самой задаче и способа её решения¹.

В состав любой учебной задачи входят следующие части:

1. *Предметная область* — класс объектов, о которых идет речь. Какие это будут объекты, зависит от учебной дисциплины (модуля), по которой дается задание.

2. *Отношения*, связывающие объекты, входящие в предметную область. Отношения между объектами задают обучающемуся предмет задачи в исходном состоянии.

3. *Требование* — цель решения задачи, то, что именно необходимо найти. Требование обычно предъявляется в начале задания.

4. *Способ решения* — совокупность действий и операций, которые надо произвести над условием задачи, чтобы получить ее решение. У многих задач имеется несколько способов решения; то, какой из них будет избран обучающимся, зависит от его индивидуально-психологических характеристик.

Структуру учебных задач можно представить следующим образом. В задаче рассматривается объект, относительно которого в формулировке задачи имеется одно или несколько утверждений. Утверждения задачи называются ее условиями. В условиях указываются характеристики объекта задачи, которые могут быть названными и предполагаемыми. Кроме характеристик объектов, в условия задачи включаются отношения между объектами.

Решить задачу — значит найти в соответствующей области такую последовательность общих знаний, применяя которые к условиям задачи, можно в конечном счете ответить на ее вопрос. Учебные задачи решаются с помощью учебных действий и операций разных уровней.

¹ Илюшин Л. С. Указ. соч. С. 124.

Исполнительными учебными действиями первого уровня, с помощью которых, собственно, и осуществляется преобразование внешне заданных знаний и действий в усвоенные учащимися знания и действия, являются усвоение содержания учебного материала и его обработка, освоение. Например, действия по вычленению проблемы из поставленной задачи; действия выявления общего способа решения проблемы на основе анализа, общих отношений в изучаемом материале.

К исполнительным учебным действиям второго уровня относятся познавательные действия эмпирического и теоретического уровня познания, а также действия по воспроизведению и применению учебного материала в усваиваемой деятельности, например, действия моделирования; действия конкретизации и обогащения частными проявлениями общих отношений и способов действий.

Таким образом, содержательной характеристикой задачи будет являться то, на каком материале (фактах, позициях, суждениях) она построена, а процессуальной — какие действия (элементы поведения, операции, поступки, отношения, оценки, ситуации выбора и диалога) предлагаются в ходе решения задачи. Решение задачи осуществляется посредством совокупности средств, которые не входят в задачу и привлекаются извне. Средства решения могут быть материальными (инструменты, машины), материализованными (тексты, схемы, формулы) и идеальными (знания, которые привлекаются решателем). В учебной задаче могут использоваться все средства, но ведущими являются идеальные, вербальные по форме средства¹.

В процессе выполнения учебных действий идет усвоение учебного материала. В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач. По определению С. Л. Рубинштейна, «процесс прочного усвоения знаний — центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному оперируя им, и т. д.»².

Решение задач различными способами расширяет возможности совершенствования учебной деятельности и развития самого ее субъ-

¹ Зимняя И. А. Указ. соч. С. 201.

² Рубинштейн С. Л. Указ. соч.

екта. При решении задач одним способом цель обучающегося состоит лишь в нахождении правильного ответа. Видя несколько возможных способов решения, он стоит перед выбором наиболее рационального, краткого и экономичного из них. Для обоснования такого выбора необходимо использовать все теоретические знания в данной области, вспомнить все известные способы и приемы решения и при необходимости создать новые. При этом у обучающегося накапливается опыт применения знаний, что способствует отработке приемов логического поиска, развитию творческого мышления, совершенствованию исследовательских способностей.

Учебная задача имеет ряд особенностей, отличающих ее от задачи жизненной и профессиональной. Одна из этих особенностей упоминалась выше: решение учебной задачи направлено не на изменение ее самой, а на изменения в решающем ее субъекте. В результате решения учебных задач обучающийся овладевает обобщенными способами действий, и это овладение является главной целью их решения.

Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она обычно неоднозначна и не всегда строго определена: обучающийся может вкладывать в нее несколько иной смысл, чем преподаватель.

Третья особенность учебной задачи заключается в том, что, предъявляя ее обучающимся, преподаватель ставит и себе, и им определенные цели. Для достижения какой-либо цели во многих случаях требуется решение не одной, а нескольких задач. В свою очередь, решение одной задачи может вносить вклад в достижение нескольких различных учебных целей. Следовательно, достижение какой-либо учебной цели требует определенным образом организованного набора задач, в котором каждая из них занимает логически отведенное ей место. Собственно, каждая учебная дисциплина, каждый ее раздел, тема, задание преследуют свои цели для личностно-профессионального развития обучающегося, да и вся образовательная программа строится, прежде всего, на основе определенных целей образования. Поэтому все составляющие обучения можно назвать учебными задачами, только разного масштаба (рис. 1).

В методике преподавания психологии учебные задачи представляют собой конкретизацию целей обучения, необходимую для подбора соответствующих методов и приемов. С их помощью определяется, чему именно должны научиться обучающиеся, операционализиру-

ется усваиваемое содержание¹. В психологии, отмечает В. Я. Ляудис, «... процесс распредмечивания и структурирования психологических знаний в систему учебно-познавательных задач является одной и сложнейших проблем. Неслучайно методика изучения психологии располагает очень малым выбором задачников, сборников упражнений и заданий, в отличие, например, от математики или физики, при изучении которых выбор сборников задач и упражнений происходит среди десятков и сотен изданий»².

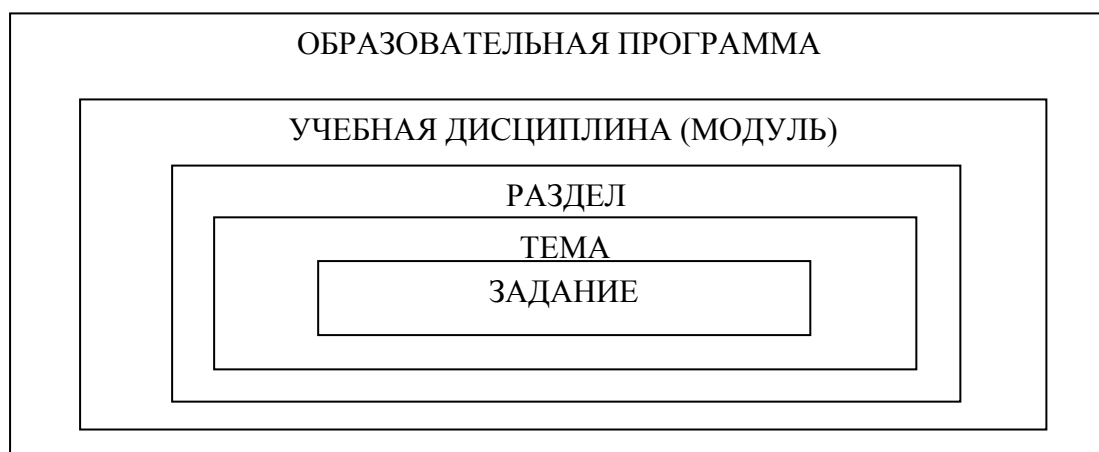


Рис. 1. Соотношение учебных задач

Из представленной на рис. 1 иерархической организации учебных задач вытекает ряд *психологических требований* к ним, сформулированных Е. И. Машбицем³.

1. Изначально должна конструироваться не одна частная учебная задача, а весь набор задач в целом. При построении данного набора, в первую очередь, необходимо исходить из общих целей образования. Этими целями определяются цели изучения каждой учебной дисциплины, ими, в свою очередь, цели изучения каждого раздела дисциплины, темы и выполнения каждого задания. Иными словами, в процессе построения набора учебных задач необходимо идти в направлении от общего к частному.

2. При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших, но и отда-

¹ Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие. СПб.: Питер, 2007. С. 146.

² Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. М.: УМК «Психология», 2003. С. 29.

³ Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Высшая школа, 1987. С. 112–113.

ленных учебных целей. К сожалению, в образовательной практике основное внимание уделяется достижению ближайших целей, и в лучшем случае именно их преподаватели формулируют обучающимся. В идеале при проектировании и решении учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей — как ближайших, так и отдаленных. Восхождение к последним идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

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

4. Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения. Здесь имеется в виду, что обучающиеся должны иметь возможность непосредственно усматривать факт усвоения ими определенных знаний, умений и навыков как результат решения предлагаемых преподавателем учебных задач. Реализация этого требования предполагает, что формулировка задачи и помощь преподавателя по ее решению должны быть направлены на осознание обучающимися своих действий — рефлексия. Это помогает им обобщать свои действия по дальнейшему решению учебных задач.

Проектирование учебных задач в процессе преподавания психологии осуществляется посредством специальной процедуры таксации — выделения слов-стимуляторов в лексическом оформлении задачи. Как правило, каждому из типов задач соответствует своя лингвистическая характеристика — глаголы, наречия, местоимения.

Опираясь на классическую таксономию (классификацию) образовательных целей Б. С. Блума, в основе которой лежит последовательность уровней усвоения учебного материала (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка)¹, Л. С. Илюшин предлагает список дидактических глаголов-действий для конструирования (таксации) учебных задач на развитие и оценку компетентности обучающихся²:

¹ Блум Б. С. Таксономия образовательных целей: Классификация образовательных целей: Справочник I, когнитивная область. Нью-Йорк: Лонгман, 1956.

² Илюшин Л. С. Указ. соч. С. 126–127.

1. Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Знание»: сделайте сообщение, перечислите, опишите, воспроизведите, установите (что это, где это), сформулируйте, узнайте, запомните, расскажите, изложите факты, повторите, определите.

2. Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Понимание»: измените, превратите, переформулируйте, опишите, объясните, сделайте обзор, расскажите, суммируйте, свяжите воедино, разъясните, сделайте заключение, вывод, изложите основную идею.

3. Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Применение»: примените, попробуйте на практике, используйте, употребите, решите, докажите, покажите, проиллюстрируйте, сделайте отчет.

4. Глаголы для конструирования задач уровня «Анализ»: проанализируйте, разделите на части, разыщите, найдите, определите, различите, проверьте, сравните, классифицируйте, опровергните.

5. Глаголы для конструирования задач уровня «Синтез»: создайте, изобретите, предскажите, сконструируйте, оформите, измените, вообразите, улучшите, предложите.

6. Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Оценка»: составьте мнение, придите к выводу, отберите, выберите, оцените, разберите, обсудите, проверьте, аргументируйте, рекомендуйте, определите, оправдайте, убедите.

Достигнутый обучающимися *уровень овладения учебным материалом* может быть описан через такие характеристики усвоения знаний и действий, как:

1) степень их интериоризованности и готовности к воспроизведению;

2) развернутость и осознанность;

3) прочность и устойчивость к забыванию¹.

По мнению И. И. Ильсова, изменение усваиваемых знаний и действий по данным параметрам и составляет основное содержание их отработки и освоения². Существуют определенные операции, которые способствуют осуществлению изменений в усвоении учебного материала. Так, в качестве специальных операций, обеспечивающих, например, интериоризацию учебного материала, могут рассматриваться такие приемы опосредования, как использование искусственных группировок и классификаций материала, кодирование в виде специальных знаков-обозначений, схематизаций, графического и об-

¹ Фомина А. Н., Шабанова Т. Л. Указ. соч. С. 105–106.

² Ильсов И. И. Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 200 с.

разного моделирования, включений усваиваемого материала в ранее усвоенные обобщенные знания и действия. Аналогичным образом можно представить и другие процессы, составляющие отработку как компонент деятельности учения.

Исходя из этого, при организации учебной деятельности в высшей школе в определенной педагогической ситуации выдвигается учебная задача. В ходе ее решения выполняются учебные задания, включающие различные действия и операции (ориентировочные, исполнительные, контрольные). Очень важно, чтобы задача была поставлена таким образом, чтобы обучающемуся хотелось ее решать и решить, так как интеллектуальная деятельность обучающегося непосредственно связана с эмоциональной сферой.

Таким образом, учебная деятельность обучающихся в высшей школе имеет свою специфику, в процессе вузовского обучения происходит развитие психологической структуры учебной деятельности, смысл которого различен на разных курсах обучения.

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите отличия понятий «обучение», «научение», «учение», «учебная деятельность».
2. Назовите авторов концепций учения.
3. Какие существуют трактовки понятия «учебная деятельность»?
4. Назовите основные особенности учебной деятельности в высшей школе.
5. Какие компоненты выделяют в структуре учебной деятельности?
6. Что понимается под становлением учебной деятельности?
7. В чем проявляется специфика учебной задачи в высшей школе?

Тема 4

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Понятие мотивации учебной деятельности и ее структура.
2. Формирование мотивации учебной деятельности.

1. Понятие мотивации учебной деятельности и ее структура

Развитие системы высшего образования в России происходит под воздействием множества факторов. Получение образования — непереносимое требование к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике высшей школы и педагогической психологии. Рассмотрение образования как системы предполагает учет влияния не только внешней среды, но и внутренних параметров, к числу которых относится «психологизация» образовательного процесса¹.

Современное быстро развивающееся российское общество предъявляет новые требования к системе образования, ориентируя ее на профессиональное развитие специалистов, способных не просто адаптироваться к ежедневно изменяющейся ситуации, но и готовых самостоятельно изменять и изменяться для достижения более высоких результатов в своей профессиональной деятельности.

Очевидно, что для профессионального становления личности необходимо привлечение психологических знаний во все этапы ее развития, а особенно в систему психологического сопровождения обучающихся. В этой связи крайне важным видится вопрос профессионального роста личности обучающегося, так как последние зачастую неспособны самостоятельно находить способы самовоспитания с целью мотивации к профессиональному становлению. Следовательно, в системе психологического сопровождения необходимо создать такую психолого-педагогическую среду, при которой возможно наибольшее мотивирование личности обучающихся на успех. От силы мотивации, ее структуры и ведущих учебных мотивов зависят эффективность учебной деятельности и качество овладения профессиональными компетенциями. Необходимо знать мотивационную структуру учебной деятельности обучающихся, чтобы при необходимости корректировать методы работы и формировать позитивную мотива-

¹ Сушко Н. Г. Мотивация учебной деятельности // Вестник ТОГУ. 2006. № 2 (3). С. 195–204.

цию обучения, повышая, таким образом, эффективность образовательного процесса.

Одним из основных направлений деятельности психологической службы в образовательной организации становится проблема выявления, формирования и развития мотивации достижения, обеспечивающей направленность личности и поведения обучающегося, эффективность его учебной деятельности.

Проблема мотивации является особенно сложной для изучения по причине ее многоаспектности и отсутствия единой точки зрения на источники, природу и сущность мотивации. До сих пор нет единого мнения о методах изучения мотивации. В разных научных школах и направлениях психологической науки формировались свои подходы к исследованию данной проблемы.

В разных научных направлениях мотивация рассматривается с различных точек зрения:

- как простое сочетание конкретных мотивов;
- как система взаимосвязанных мотивов;
- как сфера деятельности, объединяющая систему потребностей, интересов, целей и собственно мотивов;
- как система факторов, детерминирующих поведение;
- как характеристика процесса, определяющего поведенческую активность¹.

В настоящее время выделяется множество подходов к определению понятия «мотивация»: Р. С. Вайсман считает, что мотивация — это совокупность факторов, определяющих поведение²; И. Л. Гущина определяет мотивацию как совокупность сочетанных мотивов³, А. Н. Леонтьев — как побуждение, определяющее активность и направленность организма⁴; М. Ш. Магомед-Эминов подразумевает под мотивацией процесс психической регуляции деятельности⁵, А. К. Маркова — процесс действия мотива и механизм, определяю-

¹ Шляпкинова О. А. Мотивация образовательной деятельности: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2014. С. 26.

² Вайсман Р. С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 30–40.

³ Гущина И. Трудовая мотивация как фактор повышения эффективности труда // Человек и труд. 2000. № 1. С. 169–174.

⁴ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 38 с.

⁵ Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. — 23 с.

щий возникновение, направление и способы осуществления деятельности¹, В. К. Вилюнас — совокупность процессов, отвечающих за направленность деятельности².

Анализ концепций позволил нам выделить два ведущих подхода к определению мотивации: мотивация как совокупность мотивов, обуславливающих принятие решения; мотивация как динамичный процесс, механизм.

Вместе с тем среди ученых отсутствует единство мнений о соотношении мотивации и мотива. Так, А. А. Реан считает, что «мотивация как предмет удовлетворения потребности начинается с актуализации мотива, генетически заложенного в человеке»³. Ученый отмечает, что мотивация и мотив — взаимосвязанные, взаимообусловленные психические категории, и что мотивы действия формируются на базе определенной мотивации. И в то же время он утверждает, что через выработку отдельных мотивов мы можем влиять на мотивацию в целом (т. е. уже мотивация зависит от мотивов, которые становятся первичными). Кроме того, автор считает, что мотивы относятся к действиям, а мотивация к деятельности, не давая этому какого-либо обоснования⁴.

Е. П. Ильин полагает, что «мотивация — это динамический процесс формирования и развития мотива, а мотив — сложное интегральное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и выступающее их основанием»⁵.

А. Н. Леонтьев настаивает, что «мотив, являющийся формой мотивации, возникает на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование побуждения к действию в выбранном индивидом направлении для достижения определенных целей»⁶.

Кроме того, мы видим, что во многих научных трудах понятия «мотивация» и «мотив» используются как синонимы, однако мы склонны придерживаться мнения Е. П. Ильина, о том, что мотива-

¹ Маркова А. К. Совершенствование профессиональной направленности сотрудников органов внутренних дел (на опыте работы с выпускниками вузов МВД России): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. — 24 с.

² Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2016. — 458 с.

³ Реан А. А. и др. О ценностно-мотивационной сфере / Реан А. А., Андреева Т. В., Киреева Н. П., Москвичева Н. Л. // Ананьевские чтения — 99: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1999. С. 222–223.

⁴ Реан А. А. Указ. соч.

⁵ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. — 508 с.

⁶ Леонтьев А. Н. Указ. соч.

цию следует рассматривать как *динамический процесс формирования мотива*.

Существующие точки зрения на определение мотива мы можем свести воедино в следующей схеме (рис. 2).

МОТИВ =	ПОБУЖДЕНИЕ
	ПОТРЕБНОСТЬ
	ЦЕЛЬ
	ПРЕДМЕТ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ
	НАМЕРЕНИЕ
	СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ
	ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ

Рис. 2. Схематичное определение сущности мотива

Однако психическая природа мотива побуждает нас к выявлению недостатков в определениях мотива, указанных на рис. 2:

«мотив = потребность»: обладает побудительной силой, но не имеет направленности;

«мотив = предмет удовлетворения потребности»: обладает направленностью, но не объясняет ее причину;

«мотив = основание»: дает объяснение причины и смысл действия или поступка, но лишен побуждающей функции.

При отождествлении мотива с потребностью появляется возможность получить ответ, почему осуществляется активность человека; принятие за мотив цели позволяет дать ответ, для чего проявляется эта активность; а принятие за мотив устойчивых свойств личности объясняет, почему выбрана именно эта цель. Побуждения и состояния в качестве мотивов раскрывают только их энергетическую сторону. Поэтому очевидно, что решение вопроса о сущности мотива как основания и побудителя активности человека возможно лишь при объединении существующих взглядов в единой и непротиворечивой концепции.

Ответ на поставленные вопросы найден А. Н. Леонтьевым, установившим границы мотива. Исследователь утверждает, что мотив ограничен, с одной стороны, потребностью, а с другой — намерением и побуждением к действию. Установление границ мотива в свете изучения этапов его формирования позволяет обозначить психологические структурные компоненты, которые можно отнести к трем блокам¹:

¹ Леонтьев А. Н. Указ. соч.

1) потребностный (биологические, социальные потребности, долженствование);

2) «внутренней фильтр» (предпочтение по внешним признакам; интересы, склонности; уровень притязаний; оценка своих возможностей; учет условий достижения цели; нравственный контроль; убеждения, идеалы, ценности, установки, отношения);

3) целевой (опредмеченное действие; процесс удовлетворения потребностей; потребностная цель).

Мотивационная сфера человека имеет сложную структуру и двойственную природу. С одной стороны, выделяют биологические потребности, с другой — социальные. Совокупность этих двух уровней и составляет, собственно, мотивационную сферу человека. Структура мотивации человека имеет сложную систему, которая характеризуется иерархической соподчиненностью, полимотивированным характером, поливалентностью мотивов по отношению к потребностям и взаимозаменяемостью. Она складывается под влиянием как внутренних, так и внешних факторов. В целом мотивационная сфера любого человека определяет общую направленность личности.

Таким образом, среди ученых нет единства ни в описании сущности мотивации, ни в ее соотношении с другим понятием — мотивом. Нам более близок подход, рассматривающий мотивацию как динамический процесс формирования мотива, а мотив — как сложносоставляемое психологическое образование, являющееся побудителем к сознательным действиям и поступкам.

Можно считать традиционным для отечественной психологии исследование мотивации учебной деятельности с позиций системного подхода (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. В. Шорохова, Д. Б. Эльконин, П. М. Якобсон и др.). В ряде исследований исходное представление о мотивации учения как системном образовании выражается в разработке классификации мотивов деятельности учения, в которые в большинстве случаев включаются, наряду с познавательными, также и профессиональные мотивы (В. И. Шкуркин, В. М. Антипова, Б. С. Волков и др.). В других работах предприняты попытки раскрыть механизмы взаимодействия компонентов, относимых к мотивации как системе (А. Н. Леонтьев, Н. И. Мешков, В. Г. Леонтьев, В. К. Виллюнас и др.).

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации¹, включенный в определенную деятельность, — в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. А. Н. Леонтьев подчеркивает, что мотивы наделяют учебную деятельность личностным смыслом. Соответственно мотивация учебной деятельности — это совокупность мотивов, формирующих установку на комплекс определенных действий, направленных на достижение образовательного результата.

Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал.

Учебная мотивация, как и любая другая, носит системный характер, характеризуется ориентацией, стабильностью и динамизмом.

Учебная цель ведет обучающегося к освоению обобщенного способа действия и определяется стремлением к внимательному отношению к образовательной программе.

Как правило, виды учебной мотивации разделяют на основе различных типов ситуаций учения.

Мотивация заданного учения основана на действиях, которые учащемуся велели выполнить. Заданное учение характерно для «исполнителей», не умеющих самостоятельно определить общее направление своих действий, рефлексировать основания своих действий и действий другого, осуществлять продуктивное взаимодействие с другими. Мотивация стихийного учения основана на действиях учащегося «по желанию», опирающихся на его естественную любознательность.

Такой тип учения может оказаться нестабильным и бессистемным, так как не учит ставить определенные цели и достигать их, преодолевать трудности на пути их достижения².

Особым типом мотивации характеризуется самоопределяемая учебная деятельность. Способность обучающегося к самоопределению включает осознание своих мотивов и ценностей, умение принимать решение в ситуации конфликта побуждений и чувств, формулировать свою позицию, обосновывать и отстаивать ее, прини-

¹ Зимняя И. А. Указ. соч.

² Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11. № 4. С. 51–60.

мать решение с учетом различных позиций, действовать произвольно и целенаправленно.

Также выделяются позитивная и негативная познавательные мотивации, связанные с осознанием негативных последствий, которые могут оказывать значительное, но неоднозначное воздействие на процесс обучения (мотивы интеллектуального и когнитивного плана особенно важны для деятельности).

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов:

- характером образовательной системы;
- организацией педагогического процесса в образовательной организации;
- особенностями самого обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими обучающимися и т. д.);
- личностными особенностями преподавателя и, прежде всего, системой его отношений к обучающемуся, к педагогической деятельности;
- спецификой учебной дисциплины (модуля)¹.

Определены четыре компонента мотивации учебной деятельности обучающихся, названные *мотивационными ориентациями*: на процесс учебной деятельности, ее результат, оценку, избегание неприятностей.

Мотивационная ориентация — это структурное образование, или комплекс побудителей, объединенных общей направленностью на какую-либо сторону учебной деятельности, обладающий относительной устойчивостью и выполняющий в учебной деятельности специфическую роль, обусловленную составом побудителей. Наиболее релевантными задачам учебной деятельности относительно ее продуктивности и эффективности формирования личности являются мотивационные ориентации на процесс и результат этой деятельности.

В исследовании динамики мотивации учебной деятельности под влиянием условий обучения описаны две специфичные доминирующие ориентации¹:

¹ Каменская Е. Н. Основы психологии: курс лекций. Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 186 с.

- на процесс и на результат у взрослых;
- на процесс, результат, оценку преподавателя и «избегание неприятностей» у обучающихся.

Показано, что учебной деятельности взрослых релевантна мотивационная ориентация на процесс; исходное положительное отношение к изучаемому предмету (дисциплине) коррелирует с познавательными мотивами; неустойчивое отношение — с инструментальными мотивами; отрицательное — с мотивами собственного благополучия; смыслообразующий мотив учения взрослых зависит от их исходного отношения к изучаемому предмету (дисциплине). Положительное отношение и познавательные мотивы определяют исходный тип структуры мотивации учения с доминированием ориентации на процесс; неустойчивое и отрицательное отношение в сочетании с инструментальными мотивами и мотивами благополучия определяют доминирование ориентации на результат в исходной структуре мотивации учения. Таким образом, познавательные мотивы — смыслообразующие в учебной деятельности — основа мотивационной ориентации на процесс².

Повышение успешности учебной деятельности взрослых приводит к увеличению в структуре мотивации учения процессуального компонента (усиливается ориентация на процесс, развиваются познавательные мотивы), снижение успешности — к повышению значимости результативного компонента мотивации (усиливается ориентация на результат, развиваются инструментальные мотивы и мотивы благополучия). Таким образом, изменение успешности учебной деятельности детерминирует динамику мотивации учебной деятельности взрослых, ее развитие³. На развитие мотивации учения субъекта в целом опосредованно влияет уровень обучаемости, в зависимости от которого меняется вся совокупность учебных мотивов, их системная соотнесенность и тем самым отношение к учению⁴.

¹ Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов: учебное пособие для вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. М.: Юрайт, 2019. — 170 с.

² Ительсон Л. Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1981. — 304 с.

³ Ительсон Л. Б. Указ. соч.

⁴ Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 41–44.

Учебная деятельность является полимотивированной, так как активность обучающегося имеет разные источники. Выделяет три вида мотивов, в зависимости от источников учебной мотивации:

— внутренние — познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям);

— внешние — определяются условиями жизнедеятельности обучающегося, к которой относятся требования, ожидания и возможности (требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности; ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением учебной деятельности; возможности — это объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности);

— личные — интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы, а также другие источники, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности¹.

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к изменению системы учебных мотивов или их деформации.

По направленности и содержанию выделяют следующие виды мотивации обучающихся в образовательных организациях высшего образования:

— познавательные мотивы (приобретение новых знаний, возможность стать более эрудированным);

— социальные мотивы (подразумевают долг, ответственность, понимание социальной значимости учения и выражаются в стремлении личности самоутвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус через учение);

— прагматические мотивы (намерение иметь более высокий заработок, получать достойное вознаграждение за свой труд);

¹ Митерева Г. В., Абедковская И. Ю. Значение учебной мотивации в активизации учебно-воспитательного процесса студентов // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам в неязыковом (военном) вузе: материалы междунар. науч.- практ. конф. Минск: ВА РБ, 2016. С. 146–150.

- профессионально-ценностные мотивы (расширение возможностей устроиться на перспективную и интересную работу);
- эстетические мотивы (получение удовольствия от обучения, раскрытие своих скрытых способностей и талантов);
- статусно-позиционные мотивы (стремление утвердиться в обществе через учение или общественную деятельность, получить признание окружающих, занять определенную должность);
- коммуникативные мотивы (расширение круга общения посредством повышения своего интеллектуального уровня и новых знакомств);
- традиционно-исторические мотивы (установленные стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени);
- утилитарно-практические мотивы (научиться самообразованию, стремление усвоить отдельный интересующий предмет, дисциплину);
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов, дисциплин);
- неосознанные мотивы (получение образования не по собственному желанию, а под влиянием кого-либо; основано на полном непонимании смысла получаемой информации и полном отсутствии интереса к познавательному процессу)¹.

С. Л. Рубинштейн, Дж. Брунер предложили другую модель классификации учебных мотивов. Они разделяют мотивы на внутренние и внешние. Так, Дж. Брунер в качестве внутренних рассматривает мотивы, находящиеся в самом процессе учебной деятельности, в качестве внешних — мотивы, находящиеся вне учебной деятельности.

Б. Р. Мандель выделяет следующие функции учебных мотивов:

- побуждающую функцию, которая характеризует энергетику мотива, иными словами, мотив вызывает и обуславливает активность обучающегося, его поведение и деятельность;
- направляющую функцию, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т. е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность обучающегося всегда стремится к достижению конкретных познавательных целей; направляющая функция тесно связана с устойчивостью мотива;

¹ Мельников В. Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема // Вестник НовГУ. 2016. № 5 (96). С. 61–64.

— регулирующую функцию, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности обучающегося либо узколичных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей; реализация этой функции всегда связана с иерархией мотивов; регуляция состоит в том, какие мотивы оказываются наиболее значимыми и, следовательно, в наибольшей мере обуславливают поведение личности¹.

Наряду с указанными, выделяют такие функции мотива: стимулирующую, управляющую, организующую (Е. П. Ильин); структурирующую (О. К. Тихомиров); смыслообразующую (А. Н. Леонтьев); контролирующую (А. В. Запорожец); защитную (К. Обуховский).

Таким образом, мотивация учебной деятельности обучающихся в высшей школе неоднозначна, она может быть связана с изменением отношения обучающегося к отдельной дисциплине или ко всему образовательному процессу. Учебная мотивация — система, включающая в себя побуждения, интересы к учебной деятельности. Сегодня успеваемость обучающегося зависит не только от его способностей, но от его мотивов, лежащих в основе его обучения.

2. Формирование мотивации учебной деятельности

Мотивация для обучающихся является эффективным способом улучшить образовательный процесс. Обучающиеся сегодня приходят в образовательную организацию высшего образования не только для получения диплома о высшем образовании, а за профессиональными компетенциями, которые дают возможность им стать профессионалами в своей области. Преподавателю, чтобы мотивировать обучающегося на успешное обучение профессии, необходимо доказывать и показывать на практических примерах, что знания, умения, навыки и компетенции, сформированные на занятиях по его дисциплине, действительно будут нужны в его будущей профессиональной деятельности, тем самым постоянно стимулируя интерес к изучению дисциплины².

Для того чтобы обучающийся по-настоящему включился в работу, задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности,

¹ Мандель Б. Р. Указ. соч. С. 126.

² Крылова М. Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза // Перспективы науки и образования 2013. №3. С. 86–95.

должны быть не только понятны, но и внутренне приняты им, т. е. приобрести значимость для обучающегося.

Недостаточно мотивированный обучающийся не будет способствовать ни развитию своей компетенции, ни развитию личности как профессионала.

Первичное представление о преобладании и действии тех или иных мотивов к обучению определяет отношение студента к его образованию.

Е. В. Мельников выделяет следующие ступени включённости обучающегося в процесс обучения: отрицательное, нейтральное и положительное отношение к обучению¹.

Отрицательное отношение к обучению можно охарактеризовать бедностью и узостью мотивов. Здесь возможно отметить слабую заинтересованность в успехах, нацеленность на оценку, а не на учебу, неумение ставить цели, преодолевать трудности, отрицательное отношение к образовательной организации, к профессорско-преподавательскому составу.

Нейтральное (безразличное) отношение к учению предполагает наличие способностей и возможностей у обучающегося при изменении ориентации достигнуть положительных результатов. Так можно говорить о способном, но не желающем учиться обучающемся.

Положительное отношение к обучению характерно тем, что происходит постепенное нарастание мотивации от неустойчивой до глубоко осознанной. Наивысший уровень характеризуется устойчивостью мотивов, их иерархией, умением ставить перспективные цели, предвидеть последствия своей учебной деятельности и поведения, преодолевать препятствия на пути достижения цели. В учебной деятельности наблюдаются поиск нестандартных способов решения учебных задач, гибкость и мобильность способов действий, переход к творческой деятельности, увеличение доли самообразования. Обучающегося характеризует активность (учения, освоения содержания и др.), которая определяет степень «соприкосновения» обучающегося с предметом его деятельности².

Формированию мотивации учебной деятельности в целом способствуют:

¹ Мельников Е. В. Указ. соч. С. 63–64.

² Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. — 191 с.

- вовлечение обучающихся в совместную учебную деятельность через равноправное взаимодействие;
- презентация учебного материала с использованием современных технологий (мультимедийные презентации, интерактивная доска и др.);
- использование активных и интерактивных форм обучения;
- разбор примеров из жизни и их решение;
- использование методов дистанционного обучения с использованием электронных учебных материалов, компьютерных тестов и др.

Эффективность образовательного процесса в высшей школе в целом напрямую связана с высокой мотивацией обучающихся к овладению будущей профессией. Взаимодействуя с мотивом, потребностью и целью, она образует мотивационную сферу человека. Однако эффективность мотивации лучше формируется в направлении на пути, чем в «поисковой» деятельности. В то же время она проявляется по-разному в образовательной ситуации, подчиняясь контролю преподавателей. Как показали многолетние исследования, обучающиеся отличаются не интеллектуальными показателями, а тем, насколько у них развита мотивация учебной деятельности¹.

Конечно, формирование у первокурсников положительного отношения к профессии влияет на их дальнейшую успеваемость, но оно может и не иметь такого значения, если не подкрепляется компетентным пониманием будущей профессии.

Именно мотивационная составляющая определяет способность обучающегося ставить и успешно решать образовательные задачи.

Индивидуальные особенности включают способность принимать решения, независимость и ответственность за свои поступки. Не секрет, что многое зависит от самого обучающегося, с учетом внешних условий действительности, собственных возможностей и ценности того, что выбрано. Координация достигается пониманием собственных интересов и уровня своего развития. Успех тренировки зависит от мотивации тренировки и условий осуществления ее познавательной деятельности. Поэтому задача преподавателя высшей шко-

¹ Ляшенко М. В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т. 11. № 1. С. 53–73.

лы — способствовать созданию условий для воспитательной работы и нормальной образовательной среды¹.

Исследователи прямо делят мотивацию образовательной деятельности на недостаточную и положительную, ссылаясь на новейшие познавательные, профессиональные и даже нравственные мотивы. Такая интерпретация обеспечивает четкую и почти однозначную связь между позитивной мотивацией и успехом в учебе. Отмечена в трудах исследователей любопытная связь между образовательной программой и направленностью на получение знаний, получение профессии, получение диплома. Существует прямая корреляция между ориентацией на обучение и успешностью обучения². Те, кто хочет получать знания, стараются не пропускать занятия и отличаются ответственностью, а ставящие во главу угла профессию отсеивают «не нужные» для их профессионального становления предметы, что может повлиять на успеваемость.

В педагогической науке существует множество методов повышения учебной мотивации обучающихся. Перечислим некоторые из них³:

- активное использование ИТ-технологий (интернет-форумы, онлайн-курсы, вебинары и т. п.);
- симулированные ситуации реальной жизни в процессе обучения (ролевые игры);
- создание благоприятного психологического климата для развития личности;
- введение системы рейтинговой оценки обучающихся и системы публикации их успехов;
- расширение возможности самореализации и введение индивидуальной траектории обучения обучающихся.

При такой организации образовательного процесса обучающийся должен быть действующим лицом, а преподаватель — его партнером в обучении и развитии. Для повышения учебной мотивации в высшей школе необходимо проектировать новые учебные программы на инновационных принципах обучения.

Е. П. Ильин отмечает, что на формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности преподавате-

¹ Вартанова И. И. К проблеме мотивации учебной деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2000. № 4. С. 33–41.

² Занюк С. С. Психология мотивации. Киев: Эльга-Н, 2001. — 351 с.

³ Мельников Е. В. Указ. соч. С. 64.

ля; различные стили формируют разные мотивы¹. Авторитарный стиль формирует внешние факторы мотивации учения, мотив «избегания неудачи» задерживает формирование внутренней мотивации. Демократический стиль преподавателя, наоборот, способствует внутренней мотивации; а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

Формирование мотивации учебной деятельности следует начинать с того, что преподаватели должны правильно подобрать методы проведения учебных занятий.

Тип обучения (пассивный или активный) и характер мотивации зависят от формы презентации и роли обучающихся в течение учебных занятий.

Например, проблемные виды занятий лекционного или семинарского типа, безусловно, вызывают переключение внимания учебной аудитории на прямой диалог с преподавателем или мозговой штурм, что позволяет аудитории решать конкретную образовательную задачу после передачи базовых (инвариантных) знаний в процессе лекционно-теоретических часов. В другом случае обучающийся должен знакомиться с основными принципами усвоения программного материала, чтобы владеть необходимой информацией по мере востребования на семинарах или практических занятиях. При свободном обращении с контекстом у него пропадет страх проверочных срезов, и обучение станет творческим.

Как правило, успех вдохновляет обучающегося, и у него появляется потребность в новых знаниях. Как когнитивные мотивы, так и мотивы удачи базируются на осознанной установке веры в собственные способности и спокойном отношении к внезапным помехам учебе в случае вмешательства непредвиденных обстоятельств извне.

Нацеленность на успех — главное средство борьбы с собственными страхами и ленью. С каждым годом обучающийся поднимается на ступеньку выше, и если на первом курсе он был готов впитывать знания, как «губка», то к третьему курсу он уже принимает участие в конференциях и симпозиумах, выступая на них с научными докладами и с легкостью воспринимая изменения видов образовательного процесса. С развитием мышления он становится автором собственного личностного образования, не нуждаясь во внешних стимулах и наградах.

¹ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие. СПб.: Питер, 2011. — 512 с.

Знание, «проросшее» из детского, подросткового любопытства к миру, ведет к расширению жизненного опыта. Удовлетворенность знаниями выражается в связи с личностными смыслами познавательной деятельности и в воплощении их в реальности. Удовлетворенность достижениями несет в себе скрытый запас энергии и гордость за себя, ибо то, что было достигнуто, обеспечивает реалистичное образование, надежду на успех, постоянное самосовершенствование и повышение эффективности за счет знаний.

А. А. Мирсаетова под мотивацией достижения понимает поведение обучающегося, направленное на достижение успехов в учебной деятельности, на возможно лучшее выполнение любого вида учебной и внеучебной деятельности, которую он считает значимой и которая ориентирована на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности.

По мнению А. А. Мирсаетовой, одним из важнейших среди совокупности факторов, определяющих мотивацию достижения, является мотив достижения. Мотив достижения объясняет индивидуальные различия в ориентациях, интенсивности и последовательности поведенческих актов, связанных с достижением успехов. Мотив достижения является стойкой чертой личности и проявляется в ситуациях деятельности достижения¹.

С. А. Пакулина выделила две группы мотивов в мотивации достижения успеха:

- интериоризированный успех;
- экстериоризированный успех².

По утверждению С. А. Пакулиной, они составляют внутреннюю и внешнюю сторону направленности личности на достижение успеха, но, в свою очередь, могут носить субъективный и объективный характер, следовательно, корреляционные связи будут зависеть от ценности тех или иных ключевых категорий успеха для себя и подтверждающей оценки окружающих, отсюда и структура мотивации достижения успеха будет иметь субъективную обусловленность³.

¹ Мирсаетова А. А. Мотивация достижения успеха личности: психологический аспект // Среднее профессиональное образование. 2010. № 5. С. 56–60.

² Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов педагогического вуза // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 12 (88). С. 23–32.

³ Там же.

В мотивации достижения обучающихся принято выделять четыре фактора (значимость достижения успеха; надежда на успех; субъективно оцениваемая вероятность достижения успеха; субъективные эталоны достижения). При этом каждый отдельный обучающийся имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи.

Выраженная мотивация на достижение успеха побуждает обучающихся ставить перед собой и выполнять более труднодостижимые цели. Выполнение легких задач не приносит им удовлетворения и не воспринимается как успех, а более трудные задачи они перед собой не склонны ставить, так как в случае неудачи вновь не получают морального удовлетворения. Они настойчивы, но свои неудачи часто переоценивают, успех объясняют своими исключительными способностями.

Мотивация на избегание неудачи становится причиной того, что обучающийся ставит перед собой исключительно легкие задачи, в которых вероятность неудачи мала. Обучающиеся с выраженной мотивацией на избегание неудачи менее настойчивы и склонны переоценивать свои успехи. Хорошо отработанные навыки при выполнении легких задач у таких обучающихся положительно влияют на скорость их выполнения, но они зачастую игнорируют предъявляемую им объективную оценку их способностей, при этом обладают неадекватной самооценкой, их уровень притязаний примитивен, достигнутый успех объясняют совпадением.

Мотивация достижения обучающихся определяется динамическими и содержательными характеристиками.

Содержательные характеристики включают в себя:

- личный смысл обучения для обучающегося;
- действенность как влияние мотива на процесс учебной деятельности и поведение;
- определенный статус мотива в структуре мотивации (основной или второстепенный);
- самопроизвольность проявления мотивации — мотив возникает самостоятельно или при взаимодействии с другим субъектом;
- степень осознания мотива;
- распространенность мотива на различные типы деятельности.

К числу динамических характеристик относят:

- положительную либо отрицательную модальность мотивов;
- степень устойчивости мотивов;

— скорость возникновения мотива, его силу.

Умение преподавателя высшей школы придерживаться основных параметров выработанного совместно с преподавателем индивидуального плана обучения повышает заинтересованность обучающегося в учебной мотивации. Он состоит в удобном темпе работы обучающегося, определении своих возможностей, гибком построении содержания обучения, интеграции различных его видов и форм, достижении положительных итогов к концу семестра и развитии креативного инновационного мышления¹. Отношения присутствующих в академических аудиториях сторон из противостояния по ту сторону барьера превращаются в совместную кооперацию по достижению общих целей, авторитаризм управления в отношениях из субъекта — объекта в субъект — субъект на рефлексивной почве.

Личностно ориентированный подход к обучению, видоизменяя и активизируя воспитательный функционал через необходимый мотивационный стимул и повышая активность, самостоятельность, ответственность за свои действия и посещаемость занятий, повышает успешность в овладении знаниями и создает позитивный настрой к избранной специальности. Поэтому осознанное отношение к своим обязанностям в совокупности с работой по закреплению учебной мотивации дает положительный результат в обучении в высшей школе. Определяющую роль деятельности индивида в его собственном развитии и необходимость стимулирования этой деятельности в процессе образования признают многие ученые². И если у обучающегося нет предопределенности к развитию мотивационных отношений, то они могут возникнуть в результате его целенаправленного воспитания³.

Как показывает практика, через систему ценностей, принятых в обществе, можно формировать мотивационную сферу обучающегося, раскрывающую личностный смысл учения — развивать потребность в общественно-полезной деятельности, приобретать новые знания и навыки.

Формирование мотивации учебной деятельности происходит путем отбора необходимой информации, организации образователь-

¹ Бенедиктов Б. А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б. А. Бенедиктов, С. Б. Бенедиктов. Минск: Высшая школа, 1983. — 224 с.

² Рубинштейн С. Л. Указ. соч.

³ Вербицкий А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. М.: НИИ ВШ, 1986. — 40 с.

ной деятельности, выбора форм учебной деятельности, оценки (качественного анализа результатов образовательной деятельности).

Организация учебной деятельности способствует повышению мотивации обучения через развитие внутренней мотивации личности и формирование познавательного интереса. Это может способствовать созданию условий для позитивного отношения к занятиям, и тогда появится взаимопомощь и благоприятный эмоциональный климат в группе; коллективные способы обучения; практической ценности изучаемого материала; акцент на положительные впечатляющие примеры; обеспечение оптимального педагогического общения.

Индивидуализированная программа обучения также положительно влияет на мотивацию учебной деятельности обучающихся высшей школы, так как при подготовке индивидуальных программ учитываются не только эмоциональная и социальная зрелость обучающегося, личные качества, интересы и уровень знаний, но и склонности, взгляды и духовные ценности.

Комплексные закономерности когнитивной и образовательной мотивации проявляются в системе проблемно ориентированного обучения¹. Когнитивная мотивация формируется в проблемной ситуации как ситуационная личная потребность и является относительно самостоятельным психологическим фактором, определяющим вид деятельности и уровень активности субъектов в процессе решения задач (чем когнитивная мотивация интенсивнее, тем больше времени человек посвящает решению сложной задачи или возвращается к нерешенной).

Например, проблемный подход может быть использован при подготовке контрольных тестов знаний обучающихся и тестировании их на семинарах, составлении проблемно-логических заданий. Выбор таких форм образовательной деятельности, как интерактивное обучение (эвристическая беседа, дискуссия, социально-психологическое обучение) и активное обучение может резко повысить познавательную мотивацию². Оценка, если она обеспечивает качественный анализ результатов образовательной деятельности, тоже воздействует на мотивационную сферу обучающегося.

¹ Бодров В. А. Нелинейная модель мотивационной сферы личности / В. А. Бодров, Г. В. Ложкин, А. Н. Плющ // Психологический журнал. 2001. № 2. С. 90–99.

² Лукьянова М. И. Учебная мотивация как показатель качества образования // Народное образование. 2001. № 8. С. 77–89.

Таким образом, повышение учебной мотивации пробуждает познавательный интерес, который является движущей силой человеческой деятельности и развития. Основываясь на положительных эмоциях, она «оживляет» любую мотивацию, становится необходимой, добавляет увлекательной человеческой деятельности в природе¹.

Психологическое сопровождение обучающихся с целью развития мотивации достижения успеха должно быть направлено на регулирование и развитие уровня мотивации достижения, ориентирование в рамках морально-психологической подготовки на технологии работы, направленные на ознакомление с практическими аспектами само- и взаимопомощи в ситуациях принятия самостоятельного решения и других, имеющих значение для профессионального самоопределения, проведение тематических встреч с практическими работниками, раскрывающими узкие направления развития мотивации достижения успеха, с личностями с выраженной мотивацией достижения успеха, иные тематические встречи, организацию предоставления дополнительных образовательных услуг для обучающихся, склонных к овладению базовыми практическими навыками в узконаправленных областях обеспечение участия обучающихся в посещении тренингов профессиональной идентичности, цель которых заключается в выработке каждым участником своего профессионального стиля, осознание своих профессиональных возможностей, определение путей профессионального роста.

На сегодняшний день по-прежнему остается актуальным вопрос формирования мотивации учебной деятельности обучающихся в высшей школе. С этой целью предполагается сопряжение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессиональных стандартов, направленных на непрерывное развитие профессиональных навыков и мотивации, и комплекса необходимых педагогических условий.

¹ Афанасенкова Е. Л. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. — 23 с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие вы знаете подходы к определению понятия «мотивация»?
2. Как соотносятся мотивация и мотив?
3. Дайте определение мотивации учебной деятельности.
4. В чем заключается полимотивированность учебной деятельности?
5. Какова структура мотивации учебной деятельности обучающихся в высшей школе?
6. Раскройте динамические и содержательные характеристики мотивации достижения успеха.
7. Назовите методы повышения учебной мотивации обучающихся.

Тема 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

1. Обучение и развитие как проблема педагогической психологии.
2. Особенности и характеристики развивающего обучения.
3. Особенности развивающего обучения в высшей школе.

1. Обучение и развитие как проблема педагогической психологии

В современной педагогической литературе термин «развитие» относится к основным педагогическим категориям, наряду с воспитанием, обучением, социализацией, формированием. Это понятие пришло в педагогику из философии и фактически второй раз — из психологической науки. При определении целей разного рода учебных занятий, когда указываются цели обучения, воспитания и развития обучающихся, под последним понимаются поступательные (положительные) изменения в психике, их ещё называют психологическими новообразованиями. Если обучение более всего направлено на формирование знаний, умений, навыков, воспитание — на расширение мотивов и формирование ценностно-смысловой сферы личности, то развитие подразумевает интеграцию разного рода знаний, ценностей и качеств личности в целостный комплекс, который часто называют способностями, в последние годы — компетенциями.

Семантически слово «развить» подразумевает, что есть нечто свитое, свернутое, которое должно быть развернуто, расправлено. Как почка разворачивается в лист или бутон цветка распускается, если есть солнце и влага, так и у человека есть некий потенциал, задатки, которые при определённых условиях раскрываются, превращаются в какие-то качества человека, важные для его жизни и деятельности. Таким условием является процесс деятельности, в том числе учебной.

Но каков психологический механизм развития человека в процессе обучения и воспитания? Что является движущими силами этого развития? В самом общем виде ответ на этот вопрос очень короткий — разрешение противоречий, которые сопровождают жизнь человека и процесс его обучения на всех этапах жизни. На уровне обыденного сознания противоречия воспринимаются человеком как трудности, сложности, неприятности, с которыми он сталкивается то в решении учебных задач, то во взаимоотношениях. И лишь со временем (или при хорошем руководстве родителей, наставников, книг) человек начинает

осознавать, что на ошибках он учится. Преодолевая трудности в общении, накапливает опыт взаимодействия. Чем больше человек взрослеет, тем более он понимает ответственность за свои выборы и необходимость собственного изменения на протяжении всей жизни.

Со времён Г. Ф. Гегеля, разработавшего диалектику как теорию развития, общепризнанными стали законы, определяющие внешние и внутренние факторы движения (изменения) качеств субъектов и явлений. Это законы единства и борьбы противоположностей, переход количества в качество, отрицание отрицания. Освоение этих законов позволяет думающему человеку не только осознать происходящие с ним перемены, но и понимать их природу, прогнозировать и планировать развитие, в том числе и в процессе обучения.

Дальнейшее осмысление механизмов развития позволило исследователям утвердить роль субъекта и его деятельности, позже — влияния среды, в которой субъект действует. «Подлинную свою сущность и истинность развитие раскрывает (и получает) в логике деятельности, которая есть и основа, и развитие познания, и познание развития, и раскрытие истины, и критерий истины, и разрешения противоречия, и установления единства между действительным развитием и развитием мышления. В деятельности развитие находит не только свое наиболее полное выражение как всеобщий принцип, но и выступает как *творчество*... В деятельности рождается мышление. При этом оно рождается сразу же как логика и непременно как логика мышления о действительности»¹. Об учебной деятельности в связи с развитием субъекта учения речь пойдет ниже, а здесь лишь подчеркнём взаимосвязь таких важнейших факторов для процесса развития, как мышление и деятельность, причем в их логической взаимосвязи. Эти общие положения полезно помнить, потому что погружение в проблемы развития в процессе обучения показывает такое разнообразие точек зрения и утверждений, что постоянно приходится возвращаться к философским основам и законам.

Соотношение процессов обучения и развития уже столетие понимается исследователями как центральная проблема педагогической психологии². Но и история педагогики показывает множество примеров, когда философы, педагоги (позже — психологи) предлагали разные теории и концепции, раскрывающие взаимосвязь этих двух про-

¹ Босенко В. А. Диалектика как теория развития. Киев: Изд-во Киев. ун-та, 1966. С. 16–17.

² Мандель Б. Р. Указ. соч. С. 78–86.

цессов. Точки зрения нередко бывали противоположными. Выдающийся отечественный психолог С. Л. Рубинштейн ещё в 1940 г. (тогда вышло первое издание его монографии) писал: «... правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения имеет центральное значение не только для психологии, но и для педагогики. Каждая концепция обучения, которую сформулирует педагог, включает в себя (сознаёт он это или нет) определенную концепцию развития. Точно так же концепция психического развития, которую формулирует психолог (сознаёт он это или нет), включает в себе и определенную теорию обучения»¹. Данное высказывание имеет значение не только из-за необходимости осознать важность этой проблемы, но и для понимания её сложности, а также выбора методов и технологий обучения и воспитания обучающихся.

В 1966 г. в Москве состоялся XVIII Международный конгресс психологов. На нем была организована масштабная дискуссия по проблемам обучения и развития. С докладами выступали такие крупнейшие зарубежные специалисты по детской психологии, как Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Дж. Брунер, Р. Оджемен, И. Лингарт, Г. Эбли, М. Розенцвейг, а также отечественные — П. Я. Гальперин, Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк, Н. Ф. Талызина и многие другие. Откликаясь на это событие, Д. Б. Эльконин писал: «Конечно, в работе симпозиума не могло быть достигнуто единства позиций. Они лишь более четко определились»². То есть всего полвека назад единого понимания механизмов связи обучения и развития даже среди специалистов по детской психологии не обнаруживалось.

Связь обучения и развития человека была осознана давно. Указания на нее можно найти в трудах Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского и многих других исследователей. Но лишь по мере накопления в психологической науке знаний о развитии высших психических функций человека эта связь была осознана как проблема.

¹ Рубинштейн С. Л. Указ. соч. С. 369.

² Эльконин Б. Д. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского // Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова и В. П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. С. 460–469.

Одним из первых отечественных психологов, в трудах которого эта проблема разрабатывалась, был Л. С. Выготский. Его ближайший друг и ученик А. Р. Лурия называл его гением и великим гуманистом XX в.¹

В конце 20-х гг. XX в. на основе разработанной Л. С. Выготским теории культурно-исторического развития высших психических функций человека было сформулировано положение о том, что эти функции образуются прижизненно, в результате овладения специальными орудиями-средствами, выработанными в ходе исторического развития человеческого общества. Их происхождение и развитие связано с усвоением способа использования этих средств, т. е. с обучением в широком смысле слова. «Такая постановка вопроса для его времени была поистине революционной»². Одним из первых он не просто экспериментировал, но моделировал процессы развития; обратил внимание на роль знака в формировании понятий. Включение в совместную с кем-либо деятельность, общение, опосредованное речью, окружающая ребенка среда — вот факторы развития в процессе научения и воспитания. Мысль о том, что все психические процессы, вся психическая деятельность заданы ребенку в особой форме (способов-средств, знаков, понятий) и что психическое развитие не может происходить иначе, чем в форме усвоения, на протяжении полувека разрабатывалась учениками школы Л. С. Выготского. Среди них такие известные имена, как А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, которые, в свою очередь, основали свои научные школы и разрабатывали теорию развивающего обучения.

Важным выводом из данной психологической теории является положение о том, что воспитание и обучение выступают как всеобщая и необходимая форма психического развития человека, а стадии интеллектуального развития и их психологические особенности в конечном счете определяются системой организации и способами передачи индивиду общественно-исторического опыта. Все формы и особенности мыслительной деятельности имеют объективные общественно задаваемые образцы, которые усваиваются человеком в процессе общения и взаимодействия.

Эта точка зрения была ведущей в отечественной педагогической психологии на протяжении многих десятилетий. Параллельно за ру-

¹ Выготский Л. С. // 100 великих психологов / авт.-сост. В. Яровицкий. М.: Вече, 2007. — 432 с.

² Там же. С. 461.

бежом получили распространение иные взгляды на соотношение обучения и развития. Один из них заключается в том, что между обучением и развитием связь отсутствует. Психологическое развитие — это самостоятельный, независимый процесс, который протекает по своим внутренним законам. Ребенок растет, его психика созревает, и поэтому он способен к обучению, освоению всё более сложных действий и понятий. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение обусловлено уровнем развития. Выразителем данного подхода был известный швейцарский психолог Ж. Пиаже, который считается создателем теории когнитивного развития. По его мнению, развитие ребенка с необходимостью проходит все известные фазы и стадии, независимо от процесса обучения. Обучение влияет лишь на внешние особенности развития, ускоряет или задерживает его, но не изменяет последовательности и психологических особенностей каждого этапа. Развитие интеллекта ребенка Ж. Пиаже исследовал вначале у детей младенческого возраста, затем дошкольников и школьников-подростков. На основе логико-алгебраических моделей создал экспериментально обоснованную периодизацию психического развития и обосновал особенности детского интеллекта. Например, интеллект детей в возрасте от 2 до 7 лет Ж. Пиаже назвал дооперативным. В это время у детей формируется речь, а также собственное представление об окружающих предметах, образ и слово в качестве метода познания вытесняют движение, развивается «интуитивное», образное мышление. После этого и до 12 лет интеллект ребенка проходит стадию конкретных операций. Из умственных действий формируются операции, которые уже в полной мере обратимы и выполняются только на реальных предметах. Последняя стадия формирования интеллекта — это стадия формальных операций. У ребенка развивается способность к гипотетико-дедуктивному мышлению, которое уже не зависит от конкретных действий»¹.

В российской психологии данная проблема нашла свое отражение в теории сензитивных периодов (человек чувствителен к восприятию определенных качеств окружающего мира на каждом этапе своей жизни). Наиболее полно эта теория сформулирована в работах

¹ Пиаже Жан // 100 великих психологов / авт.-сост. В. Яровицкий. М.: Вече, 2007. С. 321–324.

Д. Б. Эльконина и Л. И. Божович¹. Возраст — это не совокупность психических функций, а те социальные задачи освоения действительности, которые решает человек на каждом этапе своего развития. Если сензитивный период пропущен, соответствующие качества развиваются потом с большим трудом. В данной теории существенно то, что период развития коммуникативных потребностей и способностей постоянно сменяется развитием операциональных способностей (действовать с различными предметами, а затем понятиями, их определяющими).

До 1 года развивается эмоциональная сфера ребенка, его потребность в другом человеке, общении с ним, доверие или недоверие к миру.

До 4 лет развиваются операциональные способности ребенка. «Я сам» и «почему» — любимое требование малыша с двух лет. Ребенок овладевает множеством предметов, которые его окружают, учится действиям с этими предметами. Ему показывают, как играть с игрушкой или действовать с каким-то предметом. Важно показать много раз. Позже важны разнообразные ручные, комбинационные игры. Ребенок не ломает игрушки — он изучает доступный ему мир. Овладевает предметами культуры: чашка, ложка, стул, одежда. Действия с предметами и их называние (родители помогают овладевать речью) развивают операциональные способности.

С 4 до 7 лет — период, когда вновь акцент переносится на коммуникативную сферу. Это период ролевых игр. Если раньше была имитация действий, то теперь наступает пора имитации отношений. Ребенок овладевает отношениями в окружающем мире, копирует взрослых. Игры в этом возрасте ролевые, причем в играх присутствует то, что ребенок видит вокруг себя, по телевизору: «дочки — матери», «продавец — покупатель», «доктор» и т. п. Важно разнообразить ролевые игры, в том числе трудовые. Велика роль сказки, сказочных представлений, которые, по сути, и есть ролевые игры. В одни и те же игры малыши играют часто. Это важно для усвоения отношений в разных ролях.

7–10 лет — это период, чувствительный для формирования понятийного мышления. Правильно организованное обучение, специальные приемы способствуют освоению множества понятий, аб-

¹ Эльконин Д. Б. Психология развития: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2008. — 141 с.; Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., [и др.]: Питер, 2008. — 398 с.

стракций, действий с отвлеченными символами. Операции с предметами могут проводиться без самих предметов, «в уме».

11–14 лет — новый виток развития коммуникативной сферы младшего подростка. Формируются его самооценка, способности самоутверждения и самовыражения в среде сверстников. Для подростка в этот период очень важно общение в подростковой среде. Снижаются авторитет родителей и учителей, значение обучения.

14–16 лет — новый виток, когда развивается операциональная сфера старшего подростка. Происходит оценка своих интересов, способностей, возможностей. В этот период важно помочь в профессиональной ориентации, организации разнообразной деятельности, пробы сил и способностей.

17–18 лет — вновь развивается коммуникативная сфера молодого человека, его стремление понять свою роль в социальном мире, свои возможности и перспективы. Важно обсуждение мировоззренческих вопросов. Конечно, осмысление своей жизни, попытка определиться в перспективах требуют определенного уровня мышления, развитой речи. Многие молодые люди, которые не привыкли читать, обходятся полусотней слов, часто не задумываются о вопросах бытия. Но мы говорим о тех, кто развивается.

19–21 год — новый виток операционального, профессионального самоопределения. Оцениваются профессиональные возможности и способности. Чередование периодов, благоприятных для развития коммуникативной и операциональной сферы человека, продолжается до преклонного возраста, позволяя разрешать противоречия между потребностями и возможностями, мотивами и способностями.

Зарубежные авторы высказывали также точку зрения, согласно которой обучение и развитие тождественны (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон). Человек развивается в меру того, как он обучается. Каждый шаг в обучении является шагом в развитии. Имеется точка зрения, что эти процессы между собой связаны, но развитие шире, чем обучение.

Рассматривая взаимосвязи уровней обучения и развития с этой точки зрения, Б. Г. Ананьев утверждал необходимость разнородных связей между ними: «Между всеми компонентами воспитания и развития существуют взаимосвязи прямые и обратные, положительные и отрицательные, непосредственные и опосредованные. Судить о различных влияниях этих связей на небольшом отрезке времени почти невозможно, так как, кроме непосредственных эффектов, прояв-

ляющихся вслед за данным воздействием, существуют отсроченные и более обобщенные эффекты. Особенно важны наиболее отдаленные влияния, распространяющиеся в самую глубину структуры личности и её жизненного цикла»¹. В концепции Б. Г. Ананьева психическое развитие является результатом взаимодействия природно-наследственных, социальных и воспитательных факторов. Обучение и воспитание играют роль регуляторов, связывающих психологические функции и свойства индивида, субъекта, личности и индивидуальности на разных этапах и в разных обстоятельствах жизни человека.

2. Особенности и характеристики развивающего обучения

Достижения отечественных и зарубежных исследований в сфере психологии развития позволили разработать в 60–70-е гг. XX в. теорию развивающего обучения. К середине 90-х гг. XX в. она была признана государственной системой обучения в начальной школе. Но ее основы используются и в настоящее время во всех типах образовательных организаций, вошли в инновационные методы обучения, в том числе и в высшей школе. В чем основные особенности этой теории? Следует отметить, что она формировалась по трем направлениям.

Одно из них развивал П. Я. Гальперин. Он на основе своих исследований выдвинул идею о неравномерности развития разных форм мышления, сделал вывод о том, что психическая деятельность по своей сути есть деятельность ориентировочная, соответственно, функцию ориентирования выполняют разные психические процессы — восприятие, память, эмоции, воля, мышление. На основе изучения психолого-педагогических проблем уже в 1953 г. он выдвинул идею о формировании умственных действий и понятий, которая на протяжении трех десятилетий разрабатывалась, дополнялась и стала известной как теория поэтапного формирования умственных действий.

В её основе лежит учение Л. С. Выготского об интериоризации как процессе преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, формирование внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней социальной, а также идея П. Я. Гальперин о двойственности осваиваемого предметного действия (ориентировочной и исполнительной). Действие требует, чтобы ориентировка проводилась по каждому из её

¹ Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. С. 197.

компонентов (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций).

Последователями данной научной школы выделено шесть этапов формирования умственных действий:

- создание и поддержание мотивации действий;
- создание ориентировочной основы действий (цель, в какой последовательности следует действовать) и её уяснение учеником;
- формирование действия в материальной или в материализованной форме;
- формирование действия в громкой речи в общении;
- формирование действия во «внешней речи про себя»;
- формирование действия во внутренней речи.

Действие, прежде чем стать умственным, обобщенным, сокращенным и освоенным, проходит через переходные состояния. Основные из них и составляют этапы его усвоения¹.

Теория поэтапного освоения умственных действий получила очень широкое распространение не только в обучении детей, но и в профессиональных образовательных организациях. Если вы вспомните, как осваивали навыки езды на велосипеде или — более сложные — на автомобиле (или навык сборки оружия), вы узнаете эти этапы, когда вам рассказали, как нужно действовать, затем вы действовали медленно, проговаривая вслух или «про себя» нужные операции, и постепенно эти этапы «сворачиваются», но их можно восстановить в полном объеме, если нужно объяснить материал преподавателю или товарищу.

Другое направление развивающего обучения формировалось в научной школе Л. В. Занкова. На протяжении многих лет он проводил исследования по вопросам памяти (лучше запоминаются смысловые единицы; содержание мышления, его операций и разворачивание их во времени). Особое внимание уделялось зоне ближайшего развития, т. е. тому, что обучающийся может научиться самостоятельно, а не тому, что он не умеет. Экспериментально исследовались условия эффективности обучения для общего развития человека.

Принципиальным требованием было обучение на высоком уровне трудности. Необходимо обеспечить напряжение сил обучающихся, тогда развивается мышление. Соотношение доступности понимания и трудности было главным противоречием, которое позволяло развивать мышление обучающегося. Вторым требованием в ме-

¹ Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов средних специальных учебных заведений. М.: Педагогика, 1998. С. 74–76.

тодике было продвижение при освоении материала быстрыми темпами. Для того чтобы успевали все обучающиеся, вводилось дифференцированное и индивидуальное обучение, разные по трудности задания, разное количество повторений материала. Третье требование было связано с развитием рефлексии, осознания процесса учения и себя как субъекта учения.

Эти три принципа — доступность/сложность, быстрый темп освоения материала и осознанность, рефлексия на свои действия — легли в основу методики развивающего обучения Л. В. Занкова, которая в экспериментальном порядке была внедрена в сотни общеобразовательных школ в 52 регионах страны. Эти принципы актуальны и в настоящее время, но более всего для обучения одаренных детей¹.

Ещё одно направление развивающего обучения формировалось в научной школе Д. Б. Эльконина и его ученика и соратника В. В. Давыдова. Обучение младших школьников традиционно строилось от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от явления к его сущности; от факта к системе. Такое обучение, по мнению психологов, развивает у обучающихся эмпирическое мышление. В. В. Давыдов предложил иную систему обучения — развивающее теоретическое мышление обучающихся. Суть этого метода в том, что обучающийся осваивает не само знание, а процесс его создания, поиска. Знания, умения и навыки по конкретному учебному предмету превращаются из цели обучения в средство развития у обучающегося теоретического способа мышления и развития его субъектных характеристик. В сознании обучающегося воспроизводится не предмет учебной дисциплины как продукт человеческой культуры, а способ его создания. Эмпирическое мышление основано на наблюдении и сравнении, теоретическое — на анализе. Сравнение выделяет формальное сходство, предметы могут относиться к одному классу, но быть не связанными между собой. Анализ позволяет выстраивать целостную систему. Теоретическое мышление расширяет возможности решения задач. Выпускники школ, работавших по методике Эльконина — Давыдова, показывали значительно более высокие результаты, быстрее осваивали материал, продуктивно решали творческие задачи, побеждали на олимпиадах.

Развивающее обучение построено на активной деятельности самого обучающегося. Преподаватель не передает готовые знания,

¹ Занков Л. В. // 100 великих психологов / авт.-сост. В. Яровицкий. М.: Вече, 2007. С. 56–58.

а «учит учиться»: формирует познавательную самостоятельность, развивает способности, способствует творчеству при решении разного рода задач. Однако построение учебной деятельности на поисковой основе требует значительно больше времени от преподавателя, оно продуктивно при определенных дидактических условиях. Но ее элементы широко используются в различных системах обучения — проблемном, эвристическом, согласованном, обогащающем. По сути, все они являются именно развивающими — интеллект, личность, способность решать нестандартные задачи, применять знания в новых условиях, в том числе на практике.

Рассмотрим психологические основы разных моделей обучения, с тем чтобы проследить элементы развития обучающихся.

Свободная модель. Здесь максимально учитываются любознательность и инициатива обучающегося, которого не принуждают к освоению информации. При такой организации обучающийся сам определяет интенсивность и продолжительность своих занятий, сам планирует свое время. Поощряется импровизация и детей, и учителя как по содержанию занятий, так и по способу действий. Свобода индивидуального выбора — основа этой модели обучения. Она эффективна в дошкольном и младшем школьном возрасте, пока системность и структурированность знания не выходит на первый план.

Личностная модель. Основная её цель — общее развитие обучающихся, его познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей. Поощрение успеха и достижений, формирование уверенности в себе, высокой самооценки является ключом действия учителя в этой модели. «У тебя получится», «Ты сможешь», «Ты способен», «Я в тебя верю» — эти и подобные фразы постоянны в атмосфере доверительного общения в данной модели. Она может использоваться и в работе со взрослыми, но чаще там, где возможна индивидуальная работа — в спортивных тренировках, художественных занятиях, профессиональной подготовке.

Активизирующая модель. Направлена на повышение уровня познавательной активности обучающихся за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций; опора на интеллектуальные чувства, познавательные интересы.

Формирующая модель. Основана на целенаправленном управлении процессом усвоения знаний, умений и навыков. Обучение идет по этапам, на основе освоения логики учебной дисциплины

и практических действий. Программированное и алгоритмическое обучение — разновидности этой модели.

Все приведенные примеры различаются мерой управляемости познавательной активностью человека и мерой его свободы в выборе содержания, форм и методов в образовательном процессе. Современная дидактика активно уходит от сообщающей модели обучения к интерактивной. Это становится особенно важным, когда речь заходит о психологических основах обучения взрослых.

3. Особенности развивающего обучения в высшей школе

Исследования соотношения развития и обучения, которые обсуждались выше, проводились преимущественно применительно к дошкольному и школьному возрасту. Были подробно изучены психологические основы освоения новой информации и формирования умений, развития способностей. Но параллельно уже в 50-е гг. XX в. широко начинают изучаться особенности обучения людей взрослых. Первоначально это также касалось лишь обучающихся вечерних школ, но постепенно круг исследований расширился. В 60–70-е гг. XX в. выходит множество работ, посвященных познавательной деятельности в системе повышения квалификации и в высшей школе. По мере внедрения идей непрерывного образования, обучения на протяжении всей жизни человека психологические вопросы стали изучаться всё шире. Одним из первых психологов, разрабатывавших данную проблему, был Б. Г. Ананьев. Б. Г. Ананьевым подробно рассмотрено взаимовлияние индивидуальных, субъектных и личностных качеств человека. Общим эффектом их слияния «является индивидуальность с ее целостной организацией и саморегуляцией. Самосознание и “я”, характер и талант человека с их неповторимостью — все это самые поздние продукты его развития»¹.

Прослеживание успешности и достижений обучающихся в высшей школе показало, что 18–20-летний возраст характеризуется наивысшими значениями характеристик так называемого формального интеллекта — внимания, памяти, мышления. При этом они взаимно поддерживают и компенсируют друг друга.

Было установлено, в частности, что период жизни 17–25 лет — это завершающий этап формирования личности и основная стадия профессионализации человека. Именно поэтому в процессе обучения

¹ Ананьев Б. Г. Указ. соч. С. 73.

взрослых значительно большую роль, чем в школьном, играют особенности личности и индивидуальности обучающегося (его мотивация, направленность, эмоционально-волевые характеристики, уровень развития интеллекта, самостоятельность, сформированность общеучебных компетенций, в частности, умений учиться). «Значение индивидуально-типических особенностей человека увеличивается в средние и поздние фазы человеческой жизни. Характерологические особенности, специальные способности и уровень общей одаренности влияют на то или иное направление развития жизнедеятельности человека и на его свойства (жизнеспособность, работоспособность и трудоспособность)»¹.

Попадая в условия образовательной организации высшего образования, бывший школьник должен в значительной мере поменять свои привычные представления о режиме обучения, способах контроля, взаимоотношениях с преподавателем. В высшей школе от него требуется большая самостоятельность, самоорганизация, способность осваивать гораздо больший объем учебных дисциплин (модулей).

По характеру учебной деятельности и соответствующим ей моделям поведения выделяют три типа студентов².

У первого типа познавательные интересы выходят за пределы знаний, очерченных учебным планом и программами дисциплин. Студенты проявляют активность во всех сферах жизни образовательной организации и ориентированы на широкую специализацию и разностороннюю профессиональную подготовку.

Для студентов, отнесенных ко второму типу, характерна четкая ориентация на узкую специализацию. Здесь тоже познавательная деятельность выходит за пределы учебных программ, но скорее не вширь, а вглубь. Вся система активности ограничена рамками «околопрофессиональных интересов».

Наконец, у студентов третьего типа познавательная активность строго направлена на усвоение знаний и навыков только в рамках

¹ Ананьев Б. Г. Указ. соч. С. 123.

² Термин «студенчество» употребляется здесь в общем понимании — обучающиеся в высшей школе. Сюда же относятся и курсанты (слушатели) образовательных организаций МВД России.

учебной программы. Этот тип демонстрирует минимальный уровень активности и творчества¹.

Познавательная деятельность студентов в большой мере также зависит от отношения к выбранной профессии. Выбор этот может быть целенаправленным, осознанным, случайным, прагматичным, неопределенным. Понятно, что в каждом конкретном случае познавательная активность и развитие его как будущего профессионала будет отличаться. Это и есть влияние личности на процесс обучения взрослых, о котором писал Б. Г. Ананьев.

Характеризуя студента как субъекта учебной деятельности, И. А. Зимняя особое внимание обращает на важность таких функций учения, как понимание, осмысление, запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию².

В исследованиях последних лет разработаны технологии обучения, направленные именно на расширение мыслительного, ментального опыта человека. Речь идет о технологии обогащающего обучения, разработанного М. А. Холодной³. Основой этой технологии является формирование, расширение и обогащение ментального опыта человека развивающегося, обучающегося. Соединение собственного опыта с опытом других людей — основа данной технологии и сложность методической инструментровки для преподавателя. С одной стороны, требуется формирование понятийных структур, на которых основываются все формы ментального опыта, с другой — необходимо учитывать и стремиться создавать условия для уникального склада ментального опыта обучающегося. Одной из целей (и критериев) результативности обогащающего обучения (наряду с инициативой, творчеством, саморегуляцией и уникальностью) автор выделяет компетентность.

Интеллектуальная компетентность, по М. А. Холодной, — это *особый тип организации знаний*, который обеспечивает возможность принятия эффективных решений в какой-либо области деятельности. Знания такого рода: разнообразны (множество разных знаний о разном); структурированы вокруг ключевого понятия, общих подходов и

¹ Газалиев А. М., Егоров В. В., Огольцова Е. Г. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности // Альма Матер. (Вестник Высшей школы). 2011. № 8. С. 19–23.

² Зимняя И. А. Указ. соч. С. 240.

³ Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 1997. — 392 с.

идей; взаимосвязаны между собой; гибко меняются под влиянием объективных факторов; быстро извлекаются в нужной ситуации; легко переносятся в новую ситуацию; осознано знание о собственном знании; знание не только декларативно (о том, «что»), но и процедурно (о том, «как»)¹.

Это важное положение, потому что, отказываясь от «знаниевого подхода» в обучении, ориентируясь на практическую подготовленность, некоторые исследователи и практики забывают о важнейшем инструменте в работе практика — умении аналитично и системно думать. Понятия позволяют понимать связи, отношения, взаимозависимости, скрытые за поверхностью скрытых явлений и, следовательно, постигать закономерности, управляющие действительностью. Это интеллектуальный инструмент, который помогает справиться с хаосом эмпирических впечатлений и организовать их на уровне разумной картины мира.

Обогащающее обучение — это перестройка и обогащение индивидуального ментального опыта, в результате которого возрастают индивидуальные интеллектуальные способности. По сути, это интеллектуальное развитие и интеллектуальное воспитание.

При освоении психолого-педагогических дисциплин необходимо разбираться в сущности большого количества понятий, от правильного понимания которых зависит выбор методов работы с людьми, выбор способов решения профессиональных задач. При этом, наряду с рассмотрением разнообразных практических ситуаций, полезно включать в содержание занятий задания на перевод текстов в схемы, таблицы, графики, модели; на подключение опыта обучающихся; на выделение множества признаков рассматриваемого понятия, их соотношения, иерархии; на включение понятия в систему связей с другими понятиями; на осознание мыслительных операций — сравнение, анализ, обобщение, конкретизация, абстрагирование.

В связи с этим полезно применять в деятельности преподавателя структурированный ряд глаголов, который помогает осмыслить сам процесс освоения материала за счет обогащения словарного запаса и осознанности познавательной деятельности в ее многообразии.

«Уровень знания: перечислить, назвать, записать, повторить, пересказать.

¹ Холодная М. А. Указ. соч. С. 300.

Уровень понимания: определить, обосновать, преобразовать, интерпретировать.

Уровень применения: применить, вычислить, изменить, выбрать, классифицировать, сравнить, провести эксперимент, проиллюстрировать, модифицировать, соотнести, спланировать, решить, использовать.

Уровень анализа: проанализировать, оценить, сгруппировать, сформулировать вопрос.

Уровень синтеза: сгруппировать, систематизировать, заменить, перестроить, разработать, сформулировать, обобщить, объединить, собрать, составить, создать,

Уровень оценки: оценить, доказать, выбрать, сравнить, сделать вывод, обосновать, объяснить, измерить, предсказать, проранжировать, выделить, проверить»¹.

При этом важны диалог, обсуждение, дискуссии, формирующие умения понимать точку зрения собеседника. На этой основе развивается способность думать над проблемой в условиях существования множества точек зрения. В конечном итоге формируются умения самопознания. Осознание особенностей своего мышления, индивидуального стиля мышления и его сильных и слабых сторон, видов деятельности, которые осмысливаются наиболее эффективно — это также особенности организации занятий, развивающих возможности и результативность познавательной деятельности обучающихся в высшей школе.

Одновременно психология обучения предоставляет все больше материала о влиянии особенностей познания на качество и результативность процесса учения. Такие категории, как «субъективные модели мира», «стили мышления», «стили учения», «стили познания» все больше внедряются в практику работы образовательных организаций высшего образования, прежде всего, потому, что без их учета качественный сдвиг в подготовке современных специалистов невозможен.

Сущность модели развивающего обучения — в организации самостоятельного поиска новой информации, способов оптимального действия в проблемной ситуации. Обучающийся не получает готового знания, он должен его найти сам с помощью преподавателя, товарищей в совместном обсуждении. Проблемная ситуация, которая

¹ Лебедева М. Б. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей в области информационно-коммуникационных технологий: монография. СПб.: УМЦ Комитета по образованию Санкт-Петербурга, 2006. С. 78.

анализируется в процессе активного общения преподавателя и обучающихся, — ядро развивающих методов обучения.

Именно с целью развития индивидуального опыта и мышления обучающихся используются деловые, ролевые игры, социально-психологические тренинги, разного рода проблемные занятия, самостоятельная работа обучающихся по подготовке рефератов, сообщений, курсовых и научно-исследовательских работ. Тем не менее роль активных методов обучения в профессиональной подготовке специалистов до сих пор является скорее вспомогательной, чем основной. И главная причина здесь в том, что конечным результатом обучения, критерием успешности профессиональной подготовки традиционно считаются два показателя — уровень знаний, умений, навыков, компетенций (выраженных в успеваемости) и уровень развития личностных качеств (характеристика) выпускника.

В практической деятельности руководители подразделений используют некие интуитивные, обобщенные характеристики специалистов: может — не может, способен — не способен, можно доверять — нельзя доверять и т. п. Несмотря на отсутствие четких критериев для определения этих показателей они оказываются весьма продуктивными. Когда молодой специалист приходит в подразделение, ему в еще большей степени приходится пользоваться неформализованными обобщенными критериями как самооценки, так и оценки своих подчиненных.

Предлагает ли теория обучения какой-либо выход для разрешения противоречия между потребностью готовить специалиста к целостной профессиональной деятельности в реальных условиях и подготовкой на основе овладения знаниями, навыками по отдельным учебным дисциплинам? Таким ответом можно считать разработку новых технологий обучения.

Среди педагогических концепций, цель которых заключается в формировании обобщенных профессиональных умений, навыков продуктивного мышления и развитии способностей специалиста решать все новые и новые проблемы, возникающие в трудовой деятельности, современная педагогика наиболее активно разрабатывает технологии, связанные с интегративным и модульным подходом к профессиональному образованию.

Основанием для интеграции содержания обучения является профессиональная деятельность, которая представляет собой определенную целостность, межпредметную по своей сущности. В качестве

интегрирующего фактора выступает типовая профессиональная задача, требующая одновременно реализации знаний и мотивации с учетом реальных условий практической деятельности.

Межпредметная сущность профессиональной задачи наводит на мысль о межпредметных связях в процессе обучения в высшей школе. В 70-е гг. XX в. разработка комплексных межпредметных связей была одним из самых модных и мощных течений во всех видах образовательных организаций, но нельзя сказать, чтобы в результате остался зримый сдвиг в организации обучения. Психологи, разбиравшиеся в проблеме, утверждают: причина в том, что эти связи искались и выстраивались по логике учебных дисциплин, а не по логике реальных проблем, с которыми сталкивается специалист.

Традиционно человек старался понять реальность, разбивая ее на различные дисциплины и отделяя процесс понимания от действия. Теоретическое и практическое мышление формировались на разной познавательной основе. Но в условиях информационного мира, программирования и цифровизации объектов способность видеть ситуацию в ее целостности и взаимосвязи ее составных частей является необходимым способом овладения профессиональными знаниями и ликвидации разрыва между знанием и реальными условиями деятельности. Формирование специалиста нового типа, способного конструктивно работать в постоянно возобновляющихся проблемных ситуациях — так формулируется цель профессиональной подготовки на основе анализа современной методологии образования.

В связи с этим предлагается еще одна модель обучения, названная согласованной. «Это система обучения, предполагающая смещение акцентов в образовательном процессе с содержательной составляющей на методологическую. Его основной целью является развитие учащихся на основе целенаправленного формирования основ универсальных образовательных структур»¹. Эта модель позволяет достигать такой задачи различными путями, посредством различных учебных предметов, дисциплин; она мобильна, может подстраиваться под различные условия и уровень готовности обучающегося. Здесь можно провести некоторые аналогии с теорией формального обучения, которая внедрялась в учебные заведения еще в XIX в., ее основой было развитие мышления обучающегося.

¹ Комаров Б. А. Теория и практика согласованного обучения: монография. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 221.

Таким образом, новое время добавляет разработанную технологическую основу формирования «интеллектуальной базы» учения на всех его этапах, требующей постоянного расширения и усложнения.

Вопросы для самоконтроля:

1. Как соотносятся между собой понятия «обучение», «воспитание», «развитие», «формирование»?
2. Каково соотношение обучения и развития обучающегося в педагогической психологии?
3. Каковы движущие механизмы процесса развития?
4. Назовите основные положения теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.
5. В чем особенность и новизна школы развивающего обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова?
6. Дайте характеристику познавательной деятельности обучающегося высшей школы.
7. Какие методические приемы преподавания соответствуют психологическим особенностям студенческого возраста?

Тема 6

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1. Мышление, интеллект, понимание в процессе деятельности человека.
2. Виды и стили мышления обучающихся в высшей школе.
3. Характеристика индивидуальных стилей мышления и учебно-познавательной деятельности обучающихся.

1. Мышление, интеллект, понимание в процессе деятельности человека

Рассматривая различные модели развивающего обучения, мы видели, что многие из них направлены не столько на освоение, усвоение учебного материала, сколько на формирование умений рассуждать, учиться, самостоятельно решать задачи, искать способы решения проблемы, мыслить, осмысливать, думать. Все эти понятия так или иначе описывают процесс мышления. Это такое многомерное, многоплановое, многоуровневое явление, что уже несколько тысячелетий мыслители разных стран пытаются определить его, выявить сущность, показать разнообразие концепций и классифицировать их. Знаменитое утверждение Р. Декарта — «мыслю, следовательно, существую» — определило развитие европейской науки на столетие вперед на основе логического, рационального освоения мира, и названо картезианством (по латинской версии имени ученого).

В наиболее общем виде мышление определяется как психический процесс, который позволяет нам познавать окружающий мир. Более развернуто — психический процесс, осуществляющий восприятие, обработку и структурирование информации в процессе жизнедеятельности человека. Эти общие определения недостаточны, для того, чтобы пользоваться ими для педагогических целей. Поэтому в теории обучения и воспитания чаще пользуются понятием «познавательная активность» («учебно-познавательная деятельность»), структура которой подробно разработана (субъективные цели, мотивы, ориентировка во внешних и внутренних условиях, исполнение, текущий контроль, волевые усилия, конечный контроль (сличение полученного результата с образом цели). Но развитие мышления остается педагогической целью, следовательно, важно выделить его признаки.

Мышление может рассматриваться как действие (часто говорят — операции). У понятия «действие» есть два признака: это совокупность процессов ориентировки — исполнения и направленность активности на достижение ближайшей осознанной цели. Выделяются следующие основные виды действий: двигательные; сенсорно-перцептивные (ощущения и восприятие); мнемические (действия памяти); логические (умственные, мыслительные); имажинитивные (действия воображения); аттенционные (действия внимания, контроля); интерперсональные (действия в системе межлюдских отношений).

Логические или мыслительные действия имеют целью обработку знаний. Вот их основные разновидности:

- анализ частей (выделение частей мыслимого объекта);
- анализ конкретных признаков, практически неотделимых от объекта (цвет, форма, величина);
- анализ признаков, связанный с мысленным удержанием одного из них и уходом от других (отвлечение, абстракция);
- синтез частей — мысленное создание целого из частей; он может иметь четыре разновидности: *сравнение* (установление сходства и различий), *обобщение* (объединение объектов по сходным признакам), *конкретизация* (подбор подходящего примера к понятию), *категоризация* (подбор понятия к конкретному примеру)¹.

При этом мыслительные действия не могут осуществляться без действий ощущения, восприятия, памяти, внимания, воображения, а также многих других. Но в целом мышление обязательно включает в себя анализ и обобщение. На эту особенность в свое время указывал С. Л. Рубинштейн: «Всякое мышление совершается в обобщениях. Оно всегда идёт от единичного к общему и от общего к единичному. Мышление — это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведёт от отдельного к общему и от общего к отдельному... Мышление зародилось в трудовой деятельности как практическая операция, как момент или компонент практической деятельности и лишь затем выделилось в относительно самостоятельную теоретическую деятельность. В теоретическом мышлении связь с практикой сохраняется, лишь характер этой связи изменяется»².

¹ Климов Е. А. Психология: учебник для средней школы. М.: Культура и спорт, 1997. С. 124–125.

² Рубинштейн С. Л. Указ. соч. С. 333.

Л. М. Веккер определял мышление как способность видеть связь событий и явлений в пространстве и времени (в прошлом, настоящем и будущем). А развитие мышления и состоит в формировании такого рода способностей.

Один из основоположников современной американской психолого-педагогической школы Д. Дьюи немалую часть своих исследований посвятил мышлению как инструменту преодоления неопределенности и сомнений, которые постоянно сопровождают жизнь человека. По его мнению, «мышление начинается в положении, которое достаточно ясно может быть названо положением *на распутье*, положение двойственное, представляющее дилемму, предлагающее альтернативу... Где нет вопроса, или проблемы для разрешения, или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум; мы имеем первый из описанных типов мышления. Если поток мыслей контролируется просто их эмоциональным соответствием, их удобным соединением в целую картину или историю, — перед нами второй тип. Но вопрос, на который надо ответить, затруднение из которого надо выйти, ставит определенную цель и направляет течение мыслей по определенному каналу... Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления... Поддерживать состояние сомнения и вести систематическое и медленное исследование — таковы существенные элементы мышления»¹. Это написано столетие назад в русле философии прагматизма, психологии бихевиоризма и разработанной Д. Дьюи теории инструментализма.

Продуктами мышления являются суждения, понятия, умозаключения, гипотезы, классификации, структуры, схемы, модели, проекты.

Итак, мышление — это и психический процесс, и процесс познания, и процесс отражения окружающей действительности, и инструмент для решения задач, возникающих в ситуациях неопределенности для действующего субъекта, и общая способность, и процесс решения интеллектуальных задач. Формируется первоначально в практической деятельности, соответствуя логике этой деятельности; затем развивается в способность «видеть невидимое» — оперирование понятиями. В конце концов может мыслить себя, т. е. мыслить мышление. «Это лучшее, что мы можем, — пишет один из исследователей проблемы, — хотя бы потому, что ничего другого мы помыслить просто не можем, а всё, что мы мыслим, уже и всегда — есть

¹ Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. С. 20–21.

наше мышление»¹. Является процессом и действием. Проявляет себя в таких основных операциях, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, а также множестве частных — кодирование/раскодирование информации, символизация, генерализация, понимание, интерпретация, прогнозирование и ряд других.

На первый взгляд, для педагогической психологии, предметом которой является человек в системе образования, вполне достаточно понимания мышления как учебно-познавательной деятельности и методов формирования операций мышления, общих и частных. Однако, если мы рассмотрим формулировки компетенций, которые должны быть сформированы у специалистов, согласно ФГОС ВО, то без понимания хотя бы самых общих характеристик мышления и их особенностей не обойтись.

Если мышление — это процесс, то интеллект — это свойство мыслящего субъекта, его способность. Аналогично в разговорной речи используются слова «обдумывание» и «ум» (заметим, что слово «умение», которое есть знание, примененное на практике, также производное от «ум»). «Умный человек» и «интеллектуальный человек» означает не одно и то же. Чем выше интеллект, тем продуктивнее человек мыслит. Чем умнее, тем, как правило, эффективнее действует. Но ранее говорилось, что и само мышление может рассматриваться как действие. Так что различия здесь спорные, но выделяемые.

Термин «интеллект» произошел от латинского *intellectus*. Его переводят на русский язык как способность мышления, рационального познания, как понимание, разум, ум, рассудок. Но, как и в случае с мышлением, единого понимания сущности и структуры интеллекта нет. В литературе можно встретить определение интеллекта как системы навыков, действий, операций, мыслительных приемов, способность постигать и создавать осмысленные и функциональные связи, использовать знания осмысленным способом, как способность разумно действовать. Существует множество концепций, объясняющих природу и структуру интеллекта: социокультурный, генетический, процессуально-деятельностный, образовательный, информационный, феноменологический, структурно-уровневый, регуляционный².

¹ Курпатов А.В. Мышление: системное исследование. М.: Капитал, 2018. С. 11.

² Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 1997. С. 48–49.

Одним из основных критериев выделения интеллекта в самостоятельную многоаспектную реальность является его роль и значение в регулировании поведения. Интеллект рассматривается в виде некоторой общей способности приспособления к новым жизненным условиям. Так называемый «приспособительный акт» — это решение жизненной задачи, осуществленной посредством действия с мысленным («ментальным») эквивалентом объекта, посредством «действия в уме», «во внутреннем плане действия. Благодаря этому решение осуществляется без внешних поведенческих проб»¹.

Для педагогической психологии высшей школы особое значение имеет такая характеристика интеллекта как способность понимания.

Понимание — это универсальная операция мышления, в результате которой новое знание включается в систему устоявшихся идей и представлений, сформированных у человека ранее. Это способность осознать смысл события, ситуации, речи, текста, объяснения. «Понимание» часто заменяют словом «осмысление», которое добавляет оттенок самостоятельности и волевого усилия субъекта.

По каким признакам можно судить, что обучающийся понимает, например, новый учебный материал?

Обучающийся может приводить примеры; ставить вопросы в связи с освоенной информацией; перенести полученные знания в новые условия и использовать их; узнавать общее в разных формулировках; выделять главное и второстепенное в тексте, сообщении; перевести учебный или научный текст на свой язык, пересказать его своими словами (кодирование и декодирование текста); рассмотреть один и тот же объект или его свойства в разных связях и отношениях; перевести абстрактно-логические формы информации в образно-наглядную (нарисовать схему, построить таблицу); менять поведение или действия в соответствии с освоенной информацией; систематизировать, классифицировать, группировать предметы или понятия; решать нестандартные задачи или использовать нестандартные способы решения задачи. Соответственно этим признакам выбираются методы развития понимания.

Полезно знать, что сам процесс понимания является сложным явлением, если рассматривать его более глубоко. Примером может быть такое суждение: «Когда мы говорим, что стремимся к пониманию чего-либо, мы на самом деле сообщаем о своем намерении со-

¹ Комаров Б. А. Указ. соч. С. 10.

здать интеллектуальный объект, который будет решением той задачи, которая на данный момент нас занимает. Для этого мы сводим в поле нашего сознания, например, два интеллектуальных объекта и ищем то отношение между ними, которое «примириет их в рамках определенного понимания»¹. Для образовательного процесса это значит, что обучающийся соотносит получаемую на занятиях информацию с тем опытом, который у него имеется (через ассоциации, сравнения, сопоставления). При этом у каждого человека складывается свой личный ментальный опыт.

Этот опыт также является многомерным образованием, сложность которого возрастает по мере взросления человека, накопления опыта жизни и деятельности. Исследователи данной проблемы выделяют три уровня (слоя) ментального опыта².

Во-первых, это *интенциальный* опыт (интенция означает стремление, намерение, направленность). Этот уровень опыта определяет индивидуальные интеллектуальные склонности, направленность ума и включает предпочтения, убеждения, умонастроения человека.

Во-вторых, это *метакогнитивный* опыт. Он контролирует состояние ресурсов, регулирует интеллектуальную активность. Сюда включается непроизвольный и произвольный интеллектуальный контроль (к последнему относится планирование, выбор; самосознание, открытая познавательная позиция (любопытность)).

В-третьих, это *когнитивный* опыт, который обеспечивает хранение, упорядочивание, переработку наличной и поступающей информации. Сюда включаются типичные для культурной среды схемы восприятия информации (архетипические структуры); когнитивные схемы (установки) — обобщенная форма хранения прошлого опыта — мозг привычно воспроизводит устойчивые, нормальные, типичные характеристики, и, что особенно важно, способы кодирования информации: в виде действий, наглядных образов; языковых знаков. Именно на этом уровне опыта складываются три языка переработки информации: знаково-словесный — наглядных образов — тактильно-кинестетический. Складывается индивидуальная система значений: слово вызывает в памяти определенные ассоциации, ситуации. Развитие интеллекта требует перевода с одного языка на другой. Именно когнитивный

¹ Курпатов А. В. Указ. соч. С. 87.

² Холодная М. А. Указ. соч. С. 169.

опыт определяет, как опознать объект; как преобразовать его; как поступать в проблемных ситуациях.

Особенности ментального опыта обуславливают развитие интеллектуальных способностей. Среди них:

Конвергентные способности, они определяют эффективность, скорость, успешность решения задач; включают в себя такие характеристики интеллекта, как уровень, комбинаторика, приемы и стратегии интеллектуальной деятельности.

Креативность — способность порождать новые идеи в нерегламентированных условиях деятельности. Критериями креативности служат беглость, оригинальность, восприимчивость, метафоричность.

Обучаемость как общая способность к усвоению новых знаний и способов деятельности. При диагностике обучаемости учитываются такие показатели, как потребность в подсказке, затраты времени на установление аналогии, виды ошибок, количество необходимых повторений или упражнений для усвоения материала.

Познавательные стили, которые характеризуют индивидуальную специфику интеллектуальной деятельности. И здесь также выделяются стили когнитивные (способы переработки информации), интеллектуальные (способы постановки и решения проблем) и эпистемологические (способы познавательного отношения человека к происходящему, проявляющиеся в особенностях индивидуальной «картины мира»)¹.

2. Виды и стили мышления обучающихся в высшей школе

Даже человеку, далекому от криминалистики, известно про то, что в мире нет людей с одинаковыми отпечатками пальцев. Специалисты доказывают, что у людей нет одинаковых форм ушной раковины, одинакового цвета радужки глаза, нет одинакового тембра голоса. По этим признакам в наше время организуются системы идентификации людей при их опознании, пропускном режиме и т. д. Насколько же индивидуальны, своеобразны характеристики мышления, интеллекта, понимания у разных людей, если каждый из этих психических процессов сам по себе является сложнейшим, если за каждым словом, которое мы произносим, стоит собственный опыт, ассоциации, представления?

¹ Холодная М. А. Указ. соч. С. 220–242.

В психологических исследованиях проводится такой опыт (его может воспроизвести любой человек при соблюдении некоторых условий). 10–15 участников просят написать первое, что им приходит в голову, когда они слышат слова «дом», «вкусный ужин», «тихий вечер», «южная ночь», «мечта», «дружба», «гугл», «мамалыга», «жикарега» и ряд других. Даже такие простые слова, как «дом» и «вкусный ужин» понимаются по-разному. Для одного дом — это строение с окнами и дверями; для другого — место, где он живет; для третьего — пространство — где его семья или где его любят. Для одного вкусный ужин — это картошка с селедкой, для другого — вечер при свечах с любимым человеком, для третьего — то, что готовит мама. А уж когда речь идет об абстрактных понятиях вроде мечты или выдуманной жикареги, тут разброс ассоциаций и представлений необозрим. При этом нельзя сказать, что какой-то ответ верен или неверен. Он индивидуален.

Предлагает ли психология (и конкретнее — педагогическая психология) пути решения возникающих в связи с этим проблем? Да. Это построение учебного материала с учетом разных видов и типов мышления (и интеллекта как его производной), а также индивидуальных стилей мышления и учебно-познавательной деятельности разных людей. Рассмотрим вначале виды и типы мышления.

Виды мышления исследовались многими специалистами в течение десятилетий, и сложилась их устойчивая классификация (хотя одни и те же виды в разных работах называют новым термином).

Ранее всего у ребенка развивается *наглядно-действенное мышление*. Оно опирается на непосредственное восприятие предметов, действия с ними и их преобразование. И взрослый человек может использовать этот вид мышления, когда встречается с незнакомыми предметами или ситуациями (например, знакомится с неизвестным инструментом, оружием), но у взрослых оно протекает в свернутом виде, быстро переходя в обобщения и понятия.

Второй вид по хронологии развития — это *наглядно-образное мышление*. Здесь человек опирается на сформированные ранее представления, образы, ассоциации, пытаясь решить стоящую перед ним задачу.

Третий вид мышления — это *абстрактно-логическое* (часто его называют словесно-логическим). Человек может оперировать всё более сложными понятиями. И всё большую роль в продуктивности этого типа мышления играет опыт — практический или теоретиче-

ский. В первом случае предметом мыслительных операций являются задачи непосредственного достижения цели, во втором — решение задач опосредовано опорой на закономерности, понятия, типологии, законы логики и др.

В высшей школе обучение опирается на абстракции и отвлеченные понятия. Но психологи показали, что «наглядность в большой мере необходима взрослым, обучение которых основано, главным образом, на вербально-логическом, понятийном мышлении. Многими исследованиями доказано, что чем более абстрактна информация, подлежащая усвоению, тем больше требуется опоры на наглядные формы ее отображения... Доказано также, что дидактическую основу развития невербального мышления должна составить система заданий на развитие образно-логических структур интеллекта, т. е. сам учебный материал должен содержать возможность преобразования последовательной во времени дискретной системы вербального описания в пространственно-симультанную (одновременную), целостно-образную форму»¹. Сама природа мышления в этих исследованиях понимается как обратимый процесс перевода информации с языка знаков на язык образов. В процесс обучения должны быть заложены возможности образно-понятийных преобразований. Как показали исследования, проведенные под руководством В. А. Якунина, обучение на основе концептуально-образного представления информации в репродуктивном и проблемном варианте преподавания позволили: сократить время обучения, передать больший объем информации, повысить качество знаний, снизить психическую напряженность студентов при решении ими учебных задач, развить у них творческое мышление. Форма представления учебной информации является существенным фактором, обеспечивающим ее восприятие, понимание и усвоение².

Проблема разных видов мышления проявляется и в таком их соотношении, как практическое и теоретическое. Поскольку взаимосвязь теории и практики является одной из актуальнейших проблем обучения в высшей школе, рассмотрим ее подробнее³.

¹ Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Полиус, 1998. С. 451.

² Там же. С. 452–454.

³ Гейжан Н. Ф., Бородавко Л. Т. О развитии понятийного и практического мышления курсантов в процессе освоения психолого-педагогических дисциплин // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2015. № 1. С. 140–144.

Традиционно считается, что на лекциях и семинарах в большей мере развивается мышление теоретическое, а на практических занятиях — умения и навыки, т. е. применение полученных теоретических знаний на практике. Однако исследование соотношения теории и практики в процессе профессиональной подготовки показало недостаточность такого подхода. Фактически невозможно, чтобы учебно-практическая задача моделировала реальные условия профессиональной деятельности, они слишком разнообразны. Поэтому акцент важно делать на понимание ситуации как целого, на тренировку внимания к деталям событий, вариантов общения, поиска причинно-следственных связей, умения выражать свои мысли и прогнозировать последствия выбора в противоречивых ситуациях. Такой подход развивает умение думать и выбирать оптимальные действия с учетом требований целостности.

Успех решения конкретных профессиональных задач зависит от выбора способов и средств с учетом единства многих факторов, которые требуют знаний, умений, предпочтений из разных сфер: конкретной специальности, юриспруденции, психологии, этики, педагогики, иначе — разнородных интересов, права, закона, нравственности. Целостность — это характеристика реальных условий деятельности, в отличие от учебных ситуаций, где можно выделить наиболее важные для данной ситуации или дисциплины элементы поведения и действий. И учебная задача должна быть направлена на развитие не только практических умений, но и практического мышления.

Роль практического мышления в деятельности ещё в 1942 г. исследовал выдающийся психолог Б. М. Теплов. В работе «Ум полководца» он всесторонне обосновал положение о том, что практический интеллект — это не низшая ступень мышления (наглядно-действенное или сенсомоторное), а именно высокая ступень подготовленности специалиста. Рассматривая различия теоретического и практического мышления, автор показывает, что «интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различные формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека... они по-разному связаны с практикой»¹. Дефицит времени, меняющиеся условия и, что особенно важно, значительная вариативность будущего результа-

¹ Теплов Б. М. Ум полководца // Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 224.

та при принятии решений, а также высокая социальная ответственность за принятые решения и действия — это характеристики реальных практических задач, которые трудно организовать в аудиторных условиях. Но можно научить владеть инструментом решения профессиональных задач — мышлением. Говоря о его развитии, важно противопоставлять не умственную и практическую деятельность, а разные типы мышления — теоретическое (часто его называют понятийным, абстрактным) и практическое. Решая эту задачу, одновременно развивая профессиональные компетенции, преподаватель сталкивается с необходимостью соединять виды деятельности, основанные на различных способностях и областях знания.

Такой подход к пониманию сути практического мышления означает и тот важный факт, что оно не может формироваться вне развития мышления теоретического, понятийного. Руководитель лаборатории социальной психологии СПбГУ, глава центра «Диагностика и развитие способностей» Л. А. Ясюкова, вслед за Л. С. Выготским, определяет суть понятийного мышления через *три характеристики*: умение выделять суть явления, объекта; умение видеть причину и прогнозировать последствия; умение систематизировать информацию и строить целостную картину ситуации. По мнению исследователя, «те, кто обладает понятийным мышлением, адекватно понимают реальную ситуацию и делают правильные выводы, а те, кто не обладают... обобщают от частного к частному, а не по существенному признаку, не видят причинно-следственные связи... Они тоже уверены в правильности своего видения ситуации, но это их иллюзия, которая разбивается о реальную жизнь. Их планы не реализуются, прогнозы не сбываются, но они считают, что виноваты окружающие люди и обстоятельства, а не их неправильное понимание ситуации... Понятийное мышление формируется, прежде всего, в процессе изучения научных дисциплин, поскольку сами науки основаны на базовых понятиях, которые выстраиваются от общего к особенному и конкретному»¹.

Обращая внимание на задачи развития практического и понятийного мышления в образовательном процессе, следует заключить, что любая форма семинаров и практических занятий будет достигать своих целей, если правильно понимать внутренние психологические

¹ Ясюкова Л. А. Педагогика неграмотности // Школьные технологии. 2011. № 2. С. 25–30.

механизмы практической деятельности, вооружать обучающихся важнейшим инструментом практика — мышлением, которое имеет в профессиональной деятельности свои особенности и тонкости.

В литературе предлагается развивать самые разные виды мышления будущего специалиста. По целям — это профессиональное, практическое, конструктивное, педагогическое, психологическое, социальное, правовое, этическое и др.; по инструменту — логическое, критическое, аналитическое. В самостоятельной группе рассматриваются индивидуальные (и/или групповые) особенности мышления: клиповое, конкретное, рациональное, иррациональное. К этому прибавляются характеристики мышления, связанные с мировоззренческой картиной мира, — философское, материалистическое, религиозное, эзотерическое, идеалистическое. А ещё можно назвать множество видов интеллекта. Перечень можно продолжить. Стремясь к определенности, педагогическое сообщество ограничивает цели развития программой “4 К: критическое мышление, коммуникация (общение), коллаборация (сотрудничество) и креативность”»¹.

Особенностям формирования мышления специалистов в современных условиях также уделяется много внимания в литературе. Прежде всего, отмечается такая особенность мышления, как его скорость. Современному потребителю информации (и, как правило, практику) не нужно длинное развертывание текста, чтобы понять главное, ключевое положение, увидеть ситуацию в её целостности. Лишь на первых этапах обучения, обычно в младшем школьном возрасте, важно поэтапное формирование умственных действий. С другой стороны — именно развертывание мысли, её длительное обсуждение формирует механизмы логики, аналитики, критики. Значит, при разработке занятий важно искать пути разрешения противоречия между быстротой понимания обучающимися и необходимостью развернутого освоения связей между реальностью и «видением невидимого» (т. е. понятиями). Мышление, по определению А. В. Курпатова, и есть видение невидимого, из-за чего у каждого в сознании возникают собственные понятийные конструкции, ведущие к нарушению взаимопонимания в процессе обучения (а ещё больше воспитания, поскольку там взаимодействие строится на ценностных основаниях, ещё более понимаемых по-разному).

¹ Харари Ю. Н. 21 урок для 21 века. М.: Синдбад, 2019. — 440 с.

Есть ещё одна особенность, характерная для обучающихся в условиях использования гаджетов и электронной техники. Речь идёт о пресловутом клиповом мышлении, которое почти всегда характеризуется негативно с точки зрения системного профессионального обучения. Его главную характеристику видят в «разорванности» картины мира, в отсутствии её целостности. Так, Ф. И. Гиренок пишет: «Клип — это часть, которая не отсылает к целому. К целому отсылает символ. К другой части отсылает знак. Клип — часть, которая отсылает к самой себе, избавляет от необходимости обобщать... Теперь “думать” означает “быстро думать”, и мысли начинает мешать язык. Клиповое сознание заставляет язык вступать в борьбу с самим собой, чтобы обнаружить постязыковые горизонты существования мысли». И при этом автор отмечает, что клиповое мышление креативно, а креативное мышление не может быть системным, оно «лоскутное», фрагментарное. Именно эта его характеристика позволяет выходить за рамки известного, установленной системы, алгоритма. Одновременно «скорость смены событий так велика, что она не оставляет возможности для извлечения смыслов, т. е. становится для обучающихся бессмысленным набором знаков»¹.

Виды мышления, о которых шла речь, отражают его особенности как инструмента познания мира и действия в нем. Когда речь заходит о *типах мышления*, акцент переносится на характеристику личности человека, определенным образом осваивающего мир и взаимодействующего с другими субъектами. Различия относительные и не всегда последовательно реализуемые, однако существующие. Традиция выделения типов мышления установилась после работы К. Г. Юнга «Психологические типы», а в отечественной традиции связана с именем И. П. Павлова, который охарактеризовал мыслительный и художественный типы человека (сходны с логическим и сенсорным типом у К. Г. Юнга).

К. Г. Юнг рассмотрел особенности мышления как характеристику приспособления и ориентировки в окружающей среде (он называл это «общие и функциональные типы»). Люди по-разному ориентируются в мире, если они экстраверты или интроверты, у них преобладает мышление логическое или этическое (эмоциональное), сенсорное или интуитивное, они рациональны или иррациональны². Неодинако-

¹ Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. М.: Проспект, 2018. С. 41.

² Юнг К. Г. Психологические типы. М.: Алфавит, 1992. — 104 с.

во думают интроверт с логическим и сенсорным мышлением и экстраверт с теми же особенностями мышления. Рациональный и иррациональный экстраверт иначе видит мир и действует в нём, чем интроверт. Комбинация этих особенностей ориентировки и действия в мире были подробно разработаны. И. Бриггс-Майерс в Америке и А. Аугустинавичюте в Литве. В отечественной теории эта разработка сформировалась в самостоятельное направление — соционику. В её основе — попытка ответить на вопрос, почему и как люди по-разному думают об одном и том же. Есть множество вариантов того, как люди воспринимают и обрабатывают информацию, планируют свои действия и выполняют их, на что они, прежде всего, обращают внимание, что считают значимым для себя. Соционика, в отличие от других типологий, исследует вопрос совместимости разных типов, возникающих между ними отношений (активации, дополнения, конфликта, деловые, тождественные и т. д.). С соционическими типами любой желающий может ознакомиться в специальной литературе или в интернете¹, а здесь мы приведем лишь краткое описание нескольких типов (всего их выделено 16 — как комбинаций характеристик, предложенных К. Г. Юнгом и модифицированных продолжателями). Приведем несколько примеров, описывающих различное восприятие мира и действия в нем разного типа людей.

Логики оценивают мир с точки зрения правил, законов, логических связей и умозаключений. Они отлично разбираются в технологиях, составляют бизнес-планы, разрабатывают концепции и работают с цифрами. Общение для логика — это обмен информацией: «Говорите уже по делу», «Проанализируем детали», «Посмотрим на цифры», «Обдумаем решение».

Этики же смотрят на мир с точки зрения эмоций, чувств, переживаний. Они действуют по тому, как подсказывают сердце и настроение. Могут легко поднять настроение, воодушевить и помочь наладить отношения. Общение для этика — это обмен энергией:

¹ Аугустинавичюте А. Соционика. Введение. М.; СПб.: TerraFantastica, 1998. — 444 с.; Гуленко В. В., Тыщенко В. П. Юнг в школе — соционика межвозрастной педагогике: учебно-методическое пособие. 2-е изд. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. — 270 с.; Крегер О., Тьюсон Д. Типы людей: 16 типов личности, определяющих как мы живем, работаем и любим. М.: АСТ: Астрель, 2006. — 348 с.

«Ты сегодня выглядишь грустно», «Какая душевная компания», «Она сказала только “привет”, а мне уже все было понятно».

Интуиты быстро схватывают суть, хорошо видят возможности и легко продумывают многочисленные варианты и способы. Почти все, что нас окружает, первоначально придумали интуиты. У них постоянно возникают идеи, которые часто опережают свое время, а их задумки часто осуществляются уже в будущем их потомками.

Сенсорики — это практики, которые обладают конкретным мышлением, хорошо подмечают детали, чувствуют запахи, вкусы, различают малейшие оттенки цвета. Сосредоточенные на текущих событиях реалисты, которые сильны в осуществлении идей и задумок. Много, что нас окружает, воплощалось в жизнь руками сенсорики. Сенсорикам бывает сложно увидеть общую картину. Они живут будто одним днем, поэтому часто переживают о непредсказуемости событий и того, что будет завтра.

Экстраверты активизируются от взаимодействия с внешним миром. Они общительны, активны, у них широкий круг интересов. От каждого они «подпитываются энергией». Для них разнообразие и широта увлечений, важнее, чем их глубина.

Интроверты в силу своих особенностей глубже и сильнее воспринимают впечатления от событий, эмоций и отношений, которые действуют на них сильнее, дольше являются источниками энергии. Они более чувствительны или рассудительны. Поэтому считается, что интроверты не нуждаются в большом количестве контактов. Они лучше чувствуют себя в общении с близкими и знакомыми людьми.

В целом, делают вывод исследователи, «каждый человек уникален, но чем-то мы похожи — это правда. Каждый тип имеет положительные стороны и отрицательные, поэтому они дополняют друг друга. Интуиты придумывают, а сенсорики делают. Интроверты могут научить глубже мыслить, а экстраверты — шире. Позитивист помогает увидеть лучшие вещи, а негативист — избежать худших. Важно быть открытыми и учиться у второй стороны»¹.

Для педагогической психологии высшей школы это знание важно с той точки зрения, что знание особенностей мышления позволяет преподавателю понять, почему одна и та же информация может быть

¹ Восемь типов мышления, которые делят всех людей на две категории. URL: <https://www.adme.ru/svoboda-psihologiya/8-tipov-myshleniya-kotorye-delyat-vseh-lyudej-na-2-kategorii-1731515/> (дата обращения: 16.03.2020).

по-разному понята обучающимися, один и тот же текст книги по-разному оценивается с точки зрения его интересности и полезности, взаимодействие и конфликтные ситуации в процессе обучения также могут быть связаны с тем, как каждый понимает значение и значимость слов, событий, ситуаций.

3. Характеристика индивидуальных стилей мышления и учебно-познавательной деятельности обучающихся

Понятие «стили мышления» используется в психолого-педагогических исследованиях, наряду с понятиями «когнитивный стиль», стиль учения и стиль познавательной деятельности. В отечественной литературе, начиная с работы Ю. А. Самарина¹, стиль понимается как интегратор трех компонентов: направленности личности, степени сознательного владения своими психическими процессами, владения техническими приемами деятельности. Стиль мышления, с этой точки зрения, определяет особенности ориентировочного и прогностического компонентов деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности — это устойчивая система способов или приемов деятельности. Он позволяет людям достигать одинаково высоких результатов при разных подходах к работе, и подходы эти определяются типологическими свойствами нервной системы и особенностями нейродинамики. При этом было доказано, что индивидуальный стиль играет системообразующую роль в формировании интегральной индивидуальности человека как целостной структуры².

Индивидуальный стиль *познавательной деятельности* — один из психологических механизмов усвоения обучающимися знаний, умений, навыков и формирования компетенций, его осознание и целенаправленное использование преподавателем повышает эффективность и обучения, и учения.

Индивидуальный стиль деятельности³ проявляется в преобладании ориентировочных или исполнительных действий, познаватель-

¹ Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 132.

² Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека: учебное пособие. Воронеж: Модэк, 2007. С. 87.

³ Индивидуальные стили деятельности, учения, питания, сна, отдыха разнообразно исследованы в работах В. С. Мерлина, Е. А. Климова, К. М. Гуревича, Б. А. Вяткина, Л. В. Алексеевой.

ный индивидуальный стиль характеризуется доминированием аналитического или синтетического компонента, в соотношении анализа и синтеза, а также ориентировки, планирования, контроля¹. В. А. Якунин на основе исследования Н. В. Киреевой показывает также, что вследствие индивидуальных особенностей мышления разные студенты в совместной познавательной творческой деятельности занимают и различные ролевые позиции. Они выступают как критики, генераторы идей, эрудиты, трансляторы, диагносты, методологи, инноваторы, проблематизаторы, организаторы, исполнители чужих проектов и т. д.²

Стиль учения — это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании — присущие данному обучающемуся устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением). Стиль — орудие умственной деятельности, этими орудиями по Л. С. Выготскому являются слова-знаки.

Индивидуальные стили мышления, познавательной деятельности и стили учения, естественно, зависят от того, как функционирует наш интеллект. Исследования этой проблемы многочисленны, как говорилось выше. Назовем здесь несколько аспектов, важных для понимания стилевых характеристик и мышления, и познавательной деятельности как его составляющей.

При определении стилевых особенностей важен ответ на четыре вопроса:

1. Как человек перерабатывает информацию.
2. Может ли он контролировать работу своего интеллекта.
3. Почему именно так и именно об этом он думает.
4. Как он использует свой интеллект.

В зависимости от особенностей ответа на эти вопросы, различаются три уровня (слоя) ментального опыта, о котором речь шла выше (интенциональный, метакогнитивный и когнитивный опыт). Соответственно, когнитивные стили — это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего.

На основе анализа и обобщения исследований по данной проблеме М. А. Холодная делает следующий важный вывод: конкретный

¹ Якунин В.А. Указ. соч. С. 299.

² Якунин В.А. Указ. соч. С. 306.

обучающийся в своей реальной учебной деятельности демонстрирует не отдельные учебные или познавательные стили, а *персональный познавательный стиль* на определённом уровне, который в пределе его развития выступает как иерархически организованная, многосторонняя и гибко изменяющаяся форма интеллектуального поведения... Стиль учения — это проявление персонального познавательного стиля обучающегося на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации»¹. Автором выделено четыре стилевых характеристики:

- стили познавательного отношения к миру (*мировоззрение*);
- стили постановки и решения проблем (*стили мышления*);
- стили переработки информации (*когнитивные стили*);
- стили кодирования информации (*когнитивный опыт*)².

Комбинация этих особенностей образует персональный познавательный стиль.

Для развития и использования индивидуальных стилей мышления и стилей познавательной деятельности в процессе обучения важно добиваться рефлексии обучающихся на процесс учения и его организацию. Важно не только давать знания, формировать умения и навыки работы с людьми, развивать коммуникативные способности, но и анализировать с разных точек зрения познавательные, коммуникативные, организационно-методические структуры «изнутри», в процессе учебных занятий в высшей школе, т. е. одновременно учиться и понимать организацию этого учения как модель будущей профессиональной деятельности. При этом условии обучающиеся становятся более активными субъектами собственного профессионального становления.

Рефлексия — это направленность внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление. В психологической трактовке рефлексировать — это значит осознанно и трезво воспринимать содержимое своего сознания, своего жизненного опыта, способность человеческого мышления к критическому самоанализу. Рефлексирующая личность способна не только критически смотреть на окружающий мир, но и анализировать свои действия, мысли и ре-

¹ Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. С. 326–332.

² Там же.

зультаты своей жизнедеятельности в рамках своего жизненного опыта. Рефлексии уделялось внимание еще в древнегреческой философии: Сократ выдвигал на первый план процесс самопознания человека, предметом которого становились духовная активность и ее познавательные функции. Человек, отвергающий знание и отказывающийся от самопознания, неспособен стать духовно-нравственной личностью, неспособен к развитию. Рефлексировать — это значит развиваться, расти духовно.

Из приведенного суждения следует, что рефлексирование, во-первых, направлено на прошлое, во-вторых, на себя, в-третьих, на собственные действия с целью самоанализа, самоконтроля, развития. Если же мы говорим о рефлексировании как практико-ориентированном методе подготовки преподавателей-исследователей, то здесь внимание должно быть направлено на процесс взаимодействия с преподавателем (или с коллегами) с целью осознанного освоения (или отторжения), понимания приемов, методов, технологий обучения и воспитания, развития и формирования заданных качеств, состояний обучающегося, которые порождаются тем или иным материалом или приемом обучения. То есть осознавать не только себя и свою деятельность, но и среду, причинно-следственные связи, поведение другого, реакции группы, включая обсуждение происходившего на занятии после его окончания. Действия преподавателя и реакция на его действия — предмет рефлексирования. При использовании такого метода преподаватель, процесс его деятельности и результативность становятся предметом осознанного анализа не с целью критики или восхищения, но с целью обучения, и сами обучающиеся становятся предметом рефлексирования как субъекты обучения и практических действий.

Как всякое мыслительное действие, рефлексирование только на первых порах требует усилий и произвольного внимания. По мере приобретения привычки, навыка анализа, сознание автоматически регистрирует множество одновременных признаков: например, изменение интонации преподавателя как прием привлечения внимания аудитории или мотивирования, реакцию на них собственного сознания и действий. Такие многосложные мыслительные акты возможны по мере накопления соответствующего опыта, а значит, и развития способностей, на которых строятся компетенции.

Использование на занятиях рефлексии на стили деятельности преподавателя и обучающихся, в частности, стили мышления субъек-

тов обучения, важно и для формирования профессионального самосознания специалиста, обязанного (в русле современной парадигмы) понимать не только содержание информации, но и каналы ее передачи, восприятия в субъект-субъектных коммуникациях.

В одном из наших исследований выявились определенные когнитивные запросы у курсантов разного типа (темпы подачи информации, сочетание абстрактного и конкретного материала на занятии, преобладание анализа и синтеза, образного и логического в учебном материале, сочетание зрительной, словесной и кинестетической информации, ориентация на точность и скорость выполнения заданий и ряд других). Выяснилась важность разработки показателей для диагностики стилей мышления, которые были бы доступны анализу преподавателя и курсантов без специального тестирования, классификация когнитивных запросов слушателей, выявление способов организации учебной информации, соответствующей познавательным запросам обучаемых, а также путей освоения своего стиля мышления и коррекции на этой основе собственной учебной деятельности и профессионального самосовершенствования в работе с людьми¹.

Ещё столетие назад С. И. Гессен писал: «высшая научная школа, или университет, есть... нераздельное единство преподавания и исследования. Это есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование. Это есть исследование, которое ищет своего расширения и своего увековечения в школе последователей, могущих продолжать работу» самостоятельно»².

Таким образом, развитие мышления, осознание особенностей интеллекта обучающихся является важнейшей предпосылкой формирования универсальных компетенций и перехода высшей школы от образовательной к исследовательской.

¹ Гейжан Н. Ф., Жалковский С. А. Использование стилей мышления как фактор повышения качества обучения в вузе // Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ: материалы межвузовской научно-методич. конференции. СПб.: СПбГУП, 1998. С. 319–320.

² Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 310.

Вопросы для самоконтроля:

1. Как бы вы определили мышление — это психический процесс или процесс познания, процесс отражения окружающей действительности или инструмент для решения жизненных задач?
2. В чем состоит различие мышления и интеллекта?
3. По каким признакам можно судить, что обучающийся понимает информацию или новый учебный материал?
4. Назовите признаки, по которым характеризуется тип мышления, и несколько его видов.
5. Каковы особенности мышления специалиста в информационную эпоху?
6. Какие стилевые особенности познавательной деятельности выделяются в психологии?
7. Как преподаватель может учитывать индивидуальные стили мышления в процессе обучения курсантов и слушателей?

Тема 7

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

1. Общая характеристика обучающегося высшей школы.
2. Образовательная среда — источник развития личности в высшей школе.
3. Самосовершенствование и профессиональное саморазвитие личности обучающегося в высшей школе.

1. Общая характеристика обучающегося высшей школы

История развития обучающихся студенческого возраста ведется со времен создания первых университетов XI–XII вв. Основными характеристиками студенчества как социальной группы являются профессиональная направленность и сформированное отношение к выбранной профессии.

Л. С. Выготский об этом возрастном периоде говорил как об особом периоде жизни человека «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития»¹. Продолжение идеи Л. С. Выготского в изучении особенностей этого возраста как особой социально-психологической категории принадлежит научной психологической школе под руководством Б. Г. Ананьева. Исследования, проводимые Б. Г. Ананьевым и под его руководством по этой проблеме, раскрываются и обосновываются в трудах Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, А. А. Реана, Е. И. Степановой, В. А. Якунина и других ученых.

Результаты экспериментов и теоретических обобщений позволяют педагогической психологии высшей школы рассматривать категорию «студент» как особый субъект учебной деятельности, с позиции социально-психологической и психолого-педагогической.

Социально-психологическая составляющая студенчества как социальной группы характеризуется не только повышенной активностью потребления культурных ценностей общества, но и сравнительно высоким образовательным уровнем, познавательной мотивацией по сравнению с другими возрастными группами. Рассматривая студенчество как социальную общность, следует учитывать присущую

¹ Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.

этой группе достаточно высокую социальную активность и гармоничный сплав интеллектуальной и социальной зрелости. Показателями зрелости личности в российской психологии считаются уровень развития субъекта, социальная компетентность, широта социальных связей и характер деятельности.

Эта личностная особенность обучающегося является основополагающей в партнерских отношениях преподавателя и обучающегося. В личностно-деятельностном подходе обучения в высшей школе обучающийся предстает как субъект педагогического взаимодействия, обладающий активностью, свойственной субъекту, и способный к самостоятельной организации своей деятельности.

В описательной характеристике личности как субъекта Е. А. Климов выделяет следующие свойства: направленность, мотивы; отношение к окружающему, к деятельности, к себе; саморегуляцию, проявляющуюся в таких качествах, как собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина; креативность, интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность¹. Характерная особенность субъекта образовательного процесса соответствует данной Е. А. Климовым характеристике субъекта. А. В. Петровский констатирует, что «быть личностью... означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания»² т. е. в данной категории присутствует связь между личностным и субъектным. Так, например, при выборе способа решения учебной задачи Г. А. Балл предлагает ввести понятие решателя или субъекта решения. Способ решения задачи соотносится с субъектными характеристиками решателя. Поиск нового способа решения развивает исследовательские способности субъекта решения, дает определенный опыт в применении знаний³.

Освоению учебной деятельности способствуют профессиональная направленность, внутренние познавательные мотивы и коммуникативная активность. Л. И. Рувинский пишет, что «человек при взаимодействии с внешним миром проявляет тот или иной вид активности, в котором выражаются и формируются его психические свойства, активность выступает как непосредственно движущая сила раз-

¹ Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Академия, 2010. — 304 с.

² Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. С. 181.

³ Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. С. 19.

вития личности. Начинаясь с преломления внешних воздействий у ребенка и продолжаясь затем в ходе человеческой деятельности, активность способствует развитию личности¹. «Активный» означает «деятельный», тогда как «акт» — это «действие», отсюда «активный» следует понимать как «действующий, обнаруживающий развитие»².

Деятельность обучающегося высшей школы как субъекта учебной деятельности определяется внутренними мотивами, направленными на достижение и познание. Познавательный мотив создает основу учебной познавательной деятельности своей направленностью на интеллектуальную деятельность. Развитие интеллектуальной деятельности происходит в конкретных проблемных ситуациях учебной деятельности при равнопартнерских отношениях преподавателя и обучающегося. В сложной иерархии учебных мотивов мотив достижения находится в соподчинении познавательного и профессионально ориентационного мотива.

Обучающемуся как субъекту учебной деятельности высшей школы свойственны индивидуально-личностные и деятельностные особенности. В их состав входят особенности задатков (индивидуально-типологические предпосылки), способности (общие и специальные), интеллектуальная деятельность, когнитивный стиль, уровень притязаний, самооценка, работоспособность. Немаловажной характеристикой деятельностных особенностей для процесса обучения является умение планировать, организовывать, точно выполнять учебные задачи и т. д. Для полноты характеристики деятельности обучающегося следует включить формируемый в процессе обучения индивидуальный стиль учебной деятельности и личное отношение ней.

Помимо личностных особенностей, всем обучающимся, находящимся на определенной ступени образовательной системы, свойственны как общие черты, так и типические особенности. Объясняется это тем, что каждая образовательная ступень соответствует определенному возрастному периоду развития человека. Так, например, мировая практика определяет начало обучения детей до 10 лет в специально организованных условиях. При сложных социальных положениях в государствах (войны, революции, природные катастрофы и т. д.) начальную ступень образования осваивает взрослое население вместе с детьми.

¹ Рувинский Л. И. Теория самовоспитания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. С. 21.

² Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. Псков: Изд-во Псковского обл. ин-та усовершенствования учителей, 1994. С. 23.

Специфика содержания образования, формы обучения как ступеней образования соответствуют возрастным особенностям обучающихся, характеризующимся закономерностями психического развития: неравномерностью развития, проявляющейся в сензитивности (Л. С. Выготский утверждал: «В это период определенные влияния оказывают чувствительное воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными или даже оказать обратное влияние на ход развития. Сензитивные периоды совпадают вполне с тем, что мы называли ... оптимальными сроками обучения»¹); кумулятивности, когда результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую стадию развития; дифференциации и интеграции, предполагающих структурирование индивидуального опыта и построение индивидуального тезауруса как упорядоченной структуры вербального интеллекта при усвоении социокультурного опыта. На основании выделенных подходов такие абстрактно-типические субъекты, как «школьник», «студент» в общественном сознании определяются по двум показателям: возрастному (количество лет) и социокультурному (социальный статус).

2. Образовательная среда — источник развития личности в высшей школе

Среда — это окружающие человека, общественные, материальные и духовные условия его существования. По мнению российских педагогов и психологов, среда выступает в качестве *источника развития*, а не «фактора», непосредственно влияющего на поведение личности. Вне взаимодействия с обществом субъект никогда не разовьет в себе тех качеств, которые являются духовным достоянием всего человечества.

Окружающей средой для субъекта обучения выступает образовательная среда, представляющая, по словам В. А. Ясвина, «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»².

¹ Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2003. С. 911.

² Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. С. 14

Понятие «среда» в российской педагогике применялось в работах С. Т. Шацкого — «педагогика среды», П. П. Блонского — «общественная среда ребенка», А. С. Макаренко — «окружающая среда» и др. Они считали, что объектом воздействия педагога должен быть не обучающийся, а внешние (предметы, межличностные отношения людей, деятельность) и внутренние условия (эмоциональное состояние обучающегося и его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки).

Л. И. Божович предлагала рассматривать среду как «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования»¹. Предметом научных исследований Л. И. Божович становится организация среды, представленная двумя направлениями: духовно-пространственным и предметно-пространственным. Основным показателем отношений ребенка к среде является его активность в ней. Теоретическая педагогика включает в понятие среды все то, что оказывает прямое или косвенное воздействие на обучение, воспитание и развитие обучающегося.

В дидактике Европы и США используется термин «среднеориентированное обучение», т. е. обучение посредством «особой обучающей среды», представляющей совокупность формирующих влияний сред (предметная, социальная, информационная). С. Ф. Сергеев при характеристике среды предлагает учитывать обучающие свойства социальной среды. В таком рассмотрении социокультурная среда представляет собой источник развития личности обучающегося².

Большинство ученых в области педагогики и психологии (В. И. Слободчиков, В. А. Петровский, М. М. Князева, О. С. Газман, И. Д. Фрумина и др.) под образовательной средой понимают систему взаимосвязанных структурных компонентов:

- образовательные технологии;
- внеучебная работа;
- управление учебно-воспитательным процессом;
- взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

¹ Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. С.11.

² Сергеев С. Ф. Присутствие в среде: методология и теория обучения // Школьные технологии. 2011. № 5. С. 43–54.

Личностное и культурное развитие обучающихся в образовательной среде возможно, когда «наличное социокультурное содержание превращается и в содержание образования, т. е. собственно образовательную среду»¹.

Психолого-педагогическое проектирование личности обучающегося высшей школы по заданному образцу (компетенции ФГОС) в образовательной среде возможно с учетом ее признаков: модальности, широты, интенсивности, осознаваемости, обобщенности, доминантности, когерентности, социальной активности, мобильности, устойчивости. Характеристика содержания признаков была разработана В. А. Левиным² (табл. 3).

Таблица 3

Признаки образовательной среды по В. А. Левину

Признаки	Содержание
Модальность	Качественно-содержательная характеристика, которая представляет образовательную среду с типологической точки зрения (в то время как все другие параметры дают количественные характеристики образовательной среды)
Широта	Структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду
Интенсивность (насыщенность)	Структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями вуза, а также концентрированность их проявления
Осознаваемость	Степень сознательной включенности всех субъектов образовательного процесса, осмысленности их образовательной деятельности
Обобщенность	Степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды (внутренняя согласованность, непротиворечивость образовательной среде вуза)
Эмоциональность	Мотивационная характеристика условий, влияний и возможностей образовательной среды, определяющая характер и степень эмоционально положительного фона, создаваемого в вузе (соотношение эмоционального и рационального компонента среды)

¹ Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172–176.

² Ясвин В. А. Указ. соч. С. 119–159.

Признаки	Содержание
Доминантность	Значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса; показывает иерархическое положение образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность
Когерентность	Согласованность влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности
Социальная активность	Показатель социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды во внешнюю (относительно образовательной организации) среду
Мобильность	Способность образовательной среды к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания
Устойчивость	Диахроническая характеристика, определяющая стабильность образовательной среды — ее способность сохранять и поддерживать условия, влияния и возможности во времени

Интегративный критерий качества развивающей образовательной среды, по В. А. Левину, — это способность среды обеспечить всех субъектов образовательного процесса системой возможностей для эффективного личностного саморазвития¹.

Для реализации личностного саморазвития в образовательной организации должны быть созданы условия, направленные на формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Изменения психических функций и личности в целом возможно под влиянием взаимодействия с другими людьми и при овладении ведущей деятельностью. Личность обучающегося высшей школы рассматривается через систему отношений к окружающей его среде.

Основным аспектом в системе отношений, определяющих личность, являются взаимоотношения, характеризующие ее отношения к людям. Формирование отношений личности происходит под воздействием общественных отношений, через которые личность образует связи с обществом и окружающей его действительностью. Множество связей личности, образовавшихся на основании отношений с многогранной действительностью, проявляется в действиях, эмоциональных реакциях и способствует ее формированию в деятельности. *Движущей силой*, определяющей развитие личности, являются *отно-*

¹ Ясвин В. А. Указ. соч. С. 119–159.

шения, представляющие собой сознательную и избирательную связь личности с окружающим миром.

Отношение к каждому объекту формируется во взаимосвязи сознания, чувства и воли. Характеризуя отношения с данной позиции, можно говорить о проявлении силы отношения, степени интереса, уровня выраженности эмоций и очередности потребности.

В. Н. Мясищев выделил несколько уровней отношений личности к действительности. Прежде всего, это доминирующие отношения к смыслу и цели жизни человека. На психическом уровне рассматриваются желания и достижения человека. В образовательном процессе этот уровень позволяет определить потенциал психического развития обучающегося¹.

Следующий уровень — *динамика реакций личности*. Раскрываются проявления темперамента в сфере активных отношений личности. Взаимосвязь компонентов уровней отношений формирует структуру личности. Содержательная сторона структуры личности включает направленность и структуру; динамическая — уровень и динамику. В целом подход В. Н. Мясищева к развитию личности можно рассматривать как систему интеграции отношений в характеристики личности или структуру характера. Через выстраивание отношений в образовательной среде у обучающегося высшей школы формируются личностные качества, переходящие в профессионально важные качества.

Формирование профессиональных качеств без включения в процесс самих обучающихся невозможно. С. А. Дружилов считает, что «результат становления профессионализма во многом зависит от свойств личности, от сложившейся системы отношений, ценностей»².

Развитие личности обучающегося высшей школы происходит не только в плане развития психических процессов и усложнения структуры психики. В процессе обучения накапливается опыт в плане психического потенциала, возрастает уровень содержательных отношений. Если изучать обучающегося высшей школы как личность, то следует рассмотреть особенности становления личности в период юности. Этот период характеризуется нравственным и эстетическим развитием, формированием структуры характера, принятием и овладением социальными ролями, свойственными взрослому человеку.

¹ Мясищев В. Н. Указ. соч.

² Дружилов С. А. Становление профессионализма человека и проблемы профессионального развития личности // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 7 (27). С. 18.

Нравственное развитие в этом возрасте характеризуется усилением сознательных мотивов поведения. Происходит формирование и закрепление таких качеств, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой. Постепенно возрастает интерес к моральным ценностям (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Так, например, В. Т. Лисовский отмечает, что 19–20 лет — это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, а также и отрицательных проявлений, причиной, которых является недостаточно развитая саморегуляция поведения, как следствие — неумение предвидеть последствия немотивированного риска и поступков с не всегда достойными мотивами¹. Период обучения в высшей школе характеризуется повышенным интеллектуальным и физическим развитием. У обучающихся высшей школы может создаваться иллюзия, что это будет продолжаться бесконечно и самые лучшие годы еще не наступили, а все планы можно легко осуществить.

В исследованиях, направленных на изучение личности обучающегося высшей школы, вскрывается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности в формировании яркой, высококультурной индивидуальности. Личность, по определению Т. М. Буякас, — это человек, вставший на путь самоопределения, преодолевающий потребность искать опору во внешней поддержке².

Время учебы в высшей школе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт, что нашло отражение в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, З. Ф. Есарева и др.

Наиболее полную характеристику структуры личности как результата индивидуально-психического развития предложил Б. Г. Ананьев. В составе структуры личности он рассматривал темперамент, задатки, способности, мотивацию, направленность, характер, волю, чувства³. Расширение структуры личности (по Б. Г. Ананьеву) происходит за счет включения личностных характеристик — это статус, социаль-

¹ Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. С. 10.

² Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2000. № 1. С. 56–63.

³ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: [и др.]: Питер, 2010. — 282 с.

ные функции (роли), мотивация поведения, ценностные ориентации, структура и динамика отношений. Именно структура и динамика отношений определяют мировоззрение, жизненную направленность личности, общественное поведение, основные линии развития (интеллектуальная, личностная, деятельностьная).

Изучение личности начинается с определения ее статуса. В педагогической психологии статус личности, получающей образование в образовательной организации, рассматривается в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (обучающийся). «Обучающийся — физическое лицо, осваивающее образовательную программу».

Отношения с обучающимся выстраиваются в зависимости от уровня его образования. Изучение статуса личности обучающегося приводит к показателям активности в преобразовании или сохранении собственного статуса.

Активность представляет собой качественную и количественную меру взаимодействия человека с окружением с точки зрения его динамики и напряженности. Качественная, содержательная сторона активности раскрывается в системе действующих потребностей, мотивов, установок, интересов, обуславливающих совершение тех или иных действий¹.

Статус является основой для построения систем общественных ролей, определения целей и формирования ценностных ориентаций. Ценностные ориентации, по словам Н. А. Бердяева, — это избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в поведении². Отражением ценностно-смысловой сферы профессиональной деятельности является система ценностных ориентаций в сфере образования, включающая профессионально-личностные (профессиональная позиция, общение, творчество и т. д.) и социально-профессиональные смыслы (социальный статус, общественные идеалы, нормы, цели и пр.).

Особое место в системе ценностных ориентаций занимает позиция личности как субъекта общественного поведения. Это системное

¹ Журавлева Т. Л. Активизация профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России: монография. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2019. — 168 с.

² Бердяев Н. А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. М.: Азбука, 2017. — 416 с.

образование отношений личности, установок, мотивов, целей и ценностей реализуется в комплексе общественных ролей.

С. Л. Рубинштейн рассматривал развитие личности в деятельности на протяжении всего ее жизненного пути¹. Для понимания развития личности в образовательном процессе высшей школы значимы его суждения о системе отношений личности к ее сознанию, отражающему отношение к миру, к другому человеку и себе. Описывая характерные особенности личности, С. Л. Рубинштейн обращает внимание на зависимость развития психических процессов от общего развития личности. Суть развития он видел в том, что эти процессы не остаются независимо развивающимися, а превращаются в сознательно регулируемые операции, т. е. психические процессы становятся психическими функциями личности. Исходя из определения психического процесса как деятельности, С. Л. Рубинштейн приходит к выводу, что психические процессы служат строительным материалом, из которого складываются психические свойства личности. Психические свойства формируются и развиваются в процессе деятельности. Развитие личности обучающегося высшей школы происходит в процессе учебной деятельности².

Развитие идей С. Л. Рубинштейна получило свое продолжение в работах К. А. Абульхановой-Славской. Она взяла за основу положение С. Л. Рубинштейна о целостности человеческой жизни и активного отношения к ней самого человека. Исходя из этой позиции, она предлагает рассматривать жизненный путь человека как его способность организовать свою судьбу по собственному замыслу. Ею выделяются типы жизненных стратегий по двум основаниям: инициатива и ответственность³. *Инициатива* предполагает побуждение к новым формам деятельности, а *ответственность* — обязанность отчитываться кому-либо или перед сами собой за свои действия и поступки. Самостоятельность в принятии решений способствует формированию инициативы и ответственности, через эти качества создается авторская история жизни личности обучающегося.

¹ Рубинштейн С. Л. Указ. соч.

² Там же.

³ Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. — 209 с.

3. Самосовершенствование и профессиональное саморазвитие личности обучающегося в высшей школе

Познание — сложный, многогранный процесс, исследуемый многими науками. Теория познания сосредотачивает внимание на философских, мировоззренческих аспектах этого процесса, изучает самые общие закономерности. Сократ призывал к самопознанию, с которого начинается собственно самосовершенствование личности. Известен его обращенный к человечеству призыв: «Познай самого себя». Он считал, что невежество является величайшим врагом человека.

Сократ говорил о себе: «Я знаю, что я ничего не знаю, а другие и этого не знают». Подобная самокритика, по словам Эпикура, служит началом спасения, т. е. шагом к самосовершенствованию. Без этого представления о себе, без осознания своих недостатков, прежде всего, ограниченности знаний о мире и о себе, человек превращается в самодовольного обывателя. Сократ считал высшей добродетелью человека мудрость, являющуюся результатом познания. Глубокие познания, считал он, приобретаются в процессе размышления, в столкновении различных мнений, взглядов. Понимание человека как жаждущего мудрости и обретающего ее в процессе активного познания мира и самого себя сделало Сократа одним из великих «учителей человечества».

Ряд глубоких мыслей о самосовершенствовании принадлежал Аристотелю. Он говорил о выработке характера самим человеком, о роли закалки воли в победе над самобытными слабостями, о значении деятельности, в процессе которой возможно развить необходимые качества. Им верно ставился вопрос о сознательном отношении человека к самому себе.

Значительный вклад в организацию самообразования личности внесли в свое время великий чешский педагог Я. А. Коменский и видный русский просветитель Н. И. Новиков. Первый создал «Правила жизни» и «Наставления в нравственности для юношества», второй издал «Христианский календарь», в котором дал рекомендации по работе над собой, включив листы для записывания «добрых и худых дел наших», учил своих читателей размышлению над своими поступками и контролю над своим поведением¹.

Самосовершенствование — более широкое понятие, чем саморазвитие, оно включает в себя и самообразование, и саморазвитие, и самовоспитание.

¹ Журавлева Т. Л. Указ. соч.

«Самообразование — целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью»¹.

Саморазвитие — это творческое отношение индивида к самому себе, создание им себя в процессе активного воздействия на внешний и свой внутренний мир с целью их преобразования.

«Самовоспитание — это сознательная, целенаправленная деятельность человека, направленная на совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных. Самовоспитание становится более осознанным и целенаправленным в юношеском возрасте, когда появляется потребность формирования личностных качеств (интеллектуальных, нравственных и физических) в соответствии с идеалами и социальными ценностями, свойственными данному обществу, ближайшему окружению»².

А. С. Гирфанов отмечает, что «личное самосовершенствование выступает, в первую очередь, как проявление творчески преобразовательного отношения человека к самому себе. Оно, собственно, есть способ творческого взаимодействия человека с самим собой, культивирование им самого себя через активное участие в основных сферах социальной жизни»³. «Приставка» «само-» не изменяет сущности и содержания вышеназванных понятий, она указывает на наличие личных усилий обучающегося в этом направлении, на готовность следовать за педагогом, сотрудничать с ним, проявляя при этом собственное творчество. Психическое развитие обучающегося — это разрешение внутренних противоречий через самооценку и самоанализ.

В юношеском возрасте происходит освоение самоанализа и самооценки своего поведения. Самооценка происходит через сравнение Я-идеального и Я-реального. Проблема сравнительного самоанализа состоит в том, что у Я-идеального нет проверенных временем критериев, а Я-реальное требует всесторонней оценки, для которой тоже необходимо время. Как результат выявленного объективного противоречия в развитии обучающегося высшей школы может появиться внутренняя неуверенность в собственных возможностях. Поведение молодого человека может стать агрессивным и развязным, часто не совсем понятным окружающим.

¹ Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. С. 252.

² Там же. С. 251.

³ Гирфанов А. С. Организация и методика межличностного диалога в образовательном процессе. Петродворец: ВВМУРЭ, 1996. С. 51.

Становление «Я», или Я-концепция (очень часто эти понятия смешиваются) является источником исследований многих ученых как в зарубежной, так и в отечественной науке. Чувство «Я», рассматриваемое Г. Олпортом, постепенно возникает в младенчестве, но не формируется полностью в первые 3–4 года или даже первые 10 лет. Оно продолжает расширяться с опытом, по мере увеличения того круга, в чем человек принимает участие. У. А. Адлера «Я» — это стиль жизни индивида, который формируется в первые 5 лет жизни ребенка¹.

Основу теоретической концепции М. Рокича составляет субъективная целостная система представлений человека, в которой выделяют три составляющие: понятие «Я», ценности и аттитюды. Понятие «Я» занимает в этой системе центральное место. По своей природе оно когнитивно, так как образуется из структуры когниций в отношении своего физического, личного, социального положения, имеющих позитивное и негативное содержание и находящихся в определенной эмоциональной связи. Каждая личность стремится поддерживать и по возможности усиливать то понятие «Я», которое позволяет сохранить целостный образ².

Д. А. Леонтьев рассматривал «Я» как своеобразную форму эмоциональных переживаний индивидуумом, в которой личность открывается сама себе. Разные стороны или грани «Я» были предметом исследования различных психологических школ и направлений.

Наибольший интерес был проявлен исследователями к первой грани «Я», представлявшей физическое «Я», переживание своего тела как некого воплощения «Я» (образ-представление тела, осознание и переживание физических недостатков, здоровье или недуг). Наиболее остро происходит проявление телесного «Я» в пубертатный период, когда половое и физическое развитие становится более выпуклым, а другие грани замедляют свое развитие. Подросток должен принять свое новое телесное «Я» и научиться управлять им.

Другая не менее важная грань «Я» — социально-ролевое «Я», воплощающее в себя различные социальные роли и функции, связанные с этими ролями.

Э. Эриксон характеризовал освоение социальных ролей как идентичность — субъективное чувство непрерывной самотождественности. Поиск самотождественности приводит к третьей грани

¹ Слотина Т. В. Психология личности: учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. С. 46.

² Там же.

«Я» — психологическому «Я», включающему в себя оценку и восприятие своих личностных качеств, потребностей, мотивов, способностей и настойчиво спрашивающему себя: «Кто я? Какой я? Зачем я?». Психологическое «Я», или Я-концепция — это комплекс представлений индивидуума о самом себе, включающий телесное «Я» и социально-ролевое «Я»¹. Э. Эриксон описал юношеский возраст через кризисы идентичности, представляющие собой комплекс социальных и индивидуально-личностных выборов, а также идентификаций и самоопределений. Кризисы, по Э. Эриксону, — это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а *«поворотные пункты», «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой»*².

При невозможности разрешения задач в период юношества у молодого человека формируется неадекватная идентичность и последующее развитие личности возможно по четырем основным линиям:

— уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;

— размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;

— размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;

— формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Вслед за Э. Эриксоном канадский психолог Дж. Марша в 1966 г. на основе линий развития идентичности выделил четыре уровня развития идентичности в юношеском возрасте. В качестве критериев развития идентичности Дж. Марша определил степень профессионального, религиозного и политического самоопределения³.

1. «Неопределенная, размытая идентичность». Индивид не вступил в период кризиса идентичности. У него диффузные убеждения как следствие отсутствие направленности в выборе профессии.

2. «Предрешенность». Проявляется у индивида на основе чужого мнения, он следует чужому примеру или авторитету, не пережив кризис и испытания включается сразу во «взрослую» систему отношений.

¹ Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. М.: ФЛИНТА, 2005. — 342 с.

² Там же.

³ Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. С. 193–195.

3. «Мораторий». Индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

4. «Зрелая идентичность». Индивид перешел от поиска себя к практической самореализации. Кризис завершен.

Для педагогической психологии высшей школы важен вопрос о принятии в юношеском возрасте решения о карьере как показателе зрелости личности. Г. С. Абрамова в этом решении обращает внимание на явление «социально-психологического реализма» — способность определения своего «Я» тому социальному пространству, которое предполагает избираемая карьера. Особая роль в этом выборе отводится концепции жизни и Я-концепции, где уровень идентичности «Я» самому себе является той силой, которая будет определять успех в осуществлении намерений относительно своей жизни¹.

Основную часть своей жизни человек связан с определенной профессией, поэтому проблема «человек и профессия» относится к числу поистине первостепенных. Выбор главной жизненной цели, своей профессии, определение своего неслучайного места в жизни является одним из самых значительных решений, которые приходится принимать человеку.

В наше время выбор профессии рассматривается как основа жизненного самоутверждения человека в обществе. Считается, что на процесс профессионального самоопределения оказывают влияние несколько факторов.

Во-первых, интересы, на формирование которых, в свою очередь, влияют способности, соответствующие выбранной профессии. Статистический анализ показывает, что менее 40 % выпускников при выборе профессии руководствуются специально полученной информацией о профессии, в которой не только раскрываются привлекательные стороны, но и приводятся сведения о ее содержании, в том числе и касающиеся негативных аспектов.

Во-вторых, индивидуальные способности, а именно: черты характера, темперамент и свойства нервной системы.

В-третьих, уровень подготовки, который включает в себя культурный кругозор, мировоззрение, школьную успеваемость.

В-четвертых, состояние здоровья.

¹ Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. С. 517.

И, наконец, ряд социальных факторов: место жительства, профессия и советы родителей, рекомендации педагогов, друзей, средств массовой информации¹.

Профессиональное самоопределение — это еще и процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации, составная часть целостного жизненного самоопределения. Это длительный процесс: согласование внутренних и социально-профессиональных потребностей не заканчивается профессиональной подготовкой по избранной специальности, а происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути.

Е. А. Климов отмечает, что «к 15–18 годам индивидуальные особенности характера, темперамента, направленности личности, способностей, приобретают достаточную определенность, стойкость и могут рассматриваться как реальные условия, с которыми приходится считаться при проектировании будущего жизненного пути»².

Первым шагом, ведущим к профессиональному самоопределению, является поступление в образовательную организацию высшего образования. Перед молодым человеком открывается горизонт возможностей для реализации способностей. Жизнь в данной образовательной организации интересна не только в плане учебы, но и общения. К окончанию второго курса заканчивается адаптационный период к учебной деятельности в высшей школе. Переход к специализированным дисциплинам (модулям) на третьем курсе или подтверждает правильность профессионального самоопределения обучающегося, или приводит к мысли об окончании обучения. Примерно 30 % обучающихся высшей школы не могут соотнести созданный образ профессии с реальной профессией и, как правило, к окончанию третьего курса принимают решение об изменении своего профессионального выбора.

Уровень представлений обучающихся о профессии включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. На основании результатов исследования, проведенного в Санкт-Петербургском университете МВД России (2018), у обучающихся отсутствуют представления о требованиях профессии к личности (1 курс — 69,8%; 4 курс — 10,2 %) и отсутствует профессиональный идеал (1 курс — 70,2 %; 4 курс — 29,3 %). Рост представлений о профессии отражает рациональную сторону знания

¹ Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1996. С. 111.

² Климов Е. А. Указ. соч. С. 75.

и не ведет однозначно к росту положительно эмоционального отношения к ней (профессиональный идеал). Это ставит перед преподавателями конкретную педагогическую задачу — целенаправленно формировать профессиональный идеал. С учетом всего комплекса трудностей этого порядка важным звеном выступает оказание помощи обучающимся в осмыслении и познании себя, а также формировании адекватных представлений о профессии и предстоящей деятельности¹.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления обучающегося о профессии (адекватный/неадекватный) связан с уровнем его отношения к учебе: чем меньше обучающийся знает о профессии, тем ниже уровень положительного отношения к учебе.

Обучение в образовательной организации высшего образования способствует не только утверждению правильности выбора специальности, но и формированию профессиональных компетенций. А. А. Вербицкий отмечает, что «усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной»².

Современные основы педагогической психологии применительно к психическому развитию личности состоят в принятии обучения как условия и как средства личностного развития человека.

Студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта (которое очень индивидуально и вариативно). «Большинство исследователей описывают процесс развития человека в этом возрасте как непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики прогрессивного движения без каких-либо понижений и кризисов, даже без стабилизации функций. Несомненно, в студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития; именно в этом возрастном диапазоне расположены сензитивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении... В сложной структуре этого периода развития моменты повышения одной функции (пики или оптимумы) совмещаются не только с моментами стабилизации, но и понижением других функций»³.

По результатам исследований Б. Г. Ананьева, структура интеллекта динамично меняется на протяжении всего возрастного развития, так

¹ Журавлева Т. Л. Указ. соч. С. 82.

² Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М.: НИИВШ, 1986. С. 38.

³ Ананьев Б. Г. Указ. соч.

и внутри самого студенческого возраста. В возрасте 18 лет — 21 года корреляционная плеяда из разных функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) выступает в виде цепочки связей, тогда как в 22–25 лет образуется сложно ветвящийся комплекс, группирующийся вокруг двух центров — мнемологического (единая структура памяти — мышления) и аттенционного (фактор внимания). В период обучения возрастает роль фактора внимания (в 18 лет — 21 год он занимает четвертое место по числу, силе корреляционных связей, а в 20–25 лет — уже второе). Возраст 18 лет — 21 год характеризуется наименьшим объемом внимания и повышением уровня его концентрации. Усиление устойчивости внимания начинается с 22 лет, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы над организацией внимания обучающихся в процессе обучения. Развитие мышления и памяти находятся в тесной и не прямой зависимости. В 18–19 лет наблюдается относительная стабилизация мыслительных функций. В 19 лет — 24 года мнемологические функции опережают логические. Существование аттенционного ядра показывает, что направленность и сосредоточенность сознания, которые и определяют внимание человека, являются важным условием его интеллектуальной деятельности. Практический интерес для педагогической деятельности представляет то, что логический компонент, компонент вербального, понятийного мышления остается все время одним из ведущих в структуре интеллекта. Очевидно, что учение, образование, и особенно систематическое учение и самообразование оказываются очень мощным, постоянно действующим фактором, поддерживающим высокий уровень мыслительной активности человека, его интеллектуальной работоспособности¹. Интеллектуальное развитие в рассматриваемый возрастной период происходит в тесной связи с формированием личности. При этом не только особенности личности влияют на характер ее интеллектуального развития, но и закономерности развития интеллектуальной сферы влияют на процесс формирования личности, поскольку они обеспечивают выработку собственной мировоззренческой позиции.

Характерной особенностью обучающегося высшей школы как субъекта учебной деятельности является способность выполнения всех видов и форм учебной деятельности. Затруднения в осуществлении учебной деятельности состоят в неумении обучающихся фиксировать содержание лекции, составлять конспекты изученной литера-

¹ Столяренко Л. Д. Педагогическая психология: учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. С. 113.

туры. Проведенное В. Т. Лисовским социологическое исследование выявило, что обучающиеся высшей школы записывают 18–20 % лекционного материала; не умеют выступать перед аудиторией — 28 %; вести дискуссионный спор — 18,6 %; давать аналитическую оценку проблем — 16,3 %. В результатах проведенного исследования были представлены данные, что 37,5 % обучающихся стремятся хорошо учиться, 53,6 % не всегда стараются, а 8 % не стремятся к хорошей учебе. Но и у тех, кто стремится хорошо учиться, в 67,2 % случаев учеба не идет хорошо¹. По результатам исследования обучающихся Санкт-Петербургского университета МВД России, главные трудности первых двух лет обучения в высшей школе связаны с учебой (43 %); службой (13 %); освоением быта (21 %) и др.

Одной из основных психолого-педагогических задач преподавателей высшей школы является задача формирования обучающегося как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель.

Отношение к обучающемуся высшей школы как социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учитывать, что это не только формирующаяся система взглядов человека на мир, но и на свое место в мире. Формирование мировоззрения обучающегося означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. Это, в свою очередь, означает для преподавателя необходимость усиления диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для обучающихся возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в учебно-воспитательной работе.

Формирование личности обучающегося в процессе обучения предполагает профессиональное саморазвитие — это сознательная деятельность обучающегося, направленная на полную самореализацию себя как личности в той социальной сфере деятельности, которую опре-

¹ Лисовский В. Т. Указ. соч. С. 10.

деляет профессия. Это саморазвитие у себя как личностных, так и профессиональных качеств, компетенций и творческих способностей.

С. А. Комарова пишет, что «профессиональное развитие начинается с момента проявления активности личности, выбора собственной стратегии жизни, построения своего жизненного пути и обычно рассматривается либо как процесс, либо как совокупность способов деятельности...»¹. Активность способствует реализации потенциальных способностей личности. Степень реализации потенциальных возможностей и преобразование их в актуальные напрямую зависят от социальных условий, от уровня зрелости личности, от ее общественной позиции и активности, от ее психологических качеств и свойств.

Понятие потенциальных способностей означает общественную возможность их развития, понятие актуальных способностей — реализацию этой возможности в определенных конкретных условиях.

Показателями профессионального саморазвития с содержательной стороны являются объем знаний и система представлений о сущности профессиональной деятельности и требованиях профессии к личности специалиста, его профессиональным компетенциям².

В образовательной среде профессиональное саморазвитие обучающегося обусловливается развитием других обучающихся, с которыми он находится в прямом или косвенном общении. Б. Г. Ананьев, характеризуя личность, говорил, что «личность не есть отдельная (саморегулирующая система, не есть единичный элемент общества», а таким элементом является группа³. Обучающиеся стремятся изменить свое поведение, которое востребовано в ближайшем окружении — учебной группе. Так происходит идентификация — соотнесение своего поведения с поведением, принятым в той или иной социальной ситуации, через адекватную самооценку. Среда (образовательное сообщество), к которой принадлежит обучающийся, обладает

¹ Комарова С. А. Профессиональное развитие педагога в современном образовании. URL: <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library> /2013/12/15/ (дата обращения: 16.03.2020).

² Пряхина М. В., Душкин А. С., Мартиросова Н. В. Профессиографическое описание основных видов деятельности в системе МВД России на основе компетентностного подхода: монография. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2012. — 136 с.

³ Ананьев Б. Г. Указ. соч. С. 254.

профессиональной направленностью, поэтому изменение поведения и личностных качеств будет одобряемо¹.

Таким образом, развитие личности обучающегося рассматривается через систему отношений в образовательной среде высшей школы. Образовательная среда выступает и как условие, и источник развития личности.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что является показателем зрелости личности в отечественной психологии?
2. Какие свойства выделяет Е. А. Климов у личности как субъекта?
3. Назовите индивидуально-личностные и деятельностные особенности субъекта учебной деятельности?
4. Дайте определение интегративного критерия развивающей образовательной среды.
5. Почему движущей силой, определяющей развитие личности, являются отношения в окружающей среде?
6. Назовите грани развития «Я».
7. Почему знание обучающихся о профессии влияет на отношение к учебной деятельности?

¹ Журавлева Т. Л. Пути преобразования личностных качеств в профессиональные качества у обучающихся образовательной организации системы МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2019. № 2 (82). С. 208–216.

Тема 8

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ

1. Воспитание и самовоспитание взрослого человека.
2. Профессиональное воспитание и профессиональное самосознание обучающихся в высшей школе.
3. Особенности воспитания в образовательных организациях высшего образования МВД России.

1. Воспитание и самовоспитание взрослого человека

Воспитание — фундаментальная категория педагогики. Она является настолько важной, что долгое время саму педагогику определяли как науку о воспитании. Поэтому исследованию целей, содержания, средств и методов воспитания на протяжении многих столетий уделялось очень большое внимание. И здесь стоит обратить внимание на то, что, в отличие от обучения, педагогическая сущность воспитания гораздо больше наполнена психологическим содержанием.

Воспитание рассматривается в педагогике как процесс «восхождения человека по ступеням развития личности, формирование её отношений, ценностей, смыслов жизни и деятельности. В этом процессе от поколения к поколению передаётся, воспроизводится система социальных регуляторов поведения, которые создают “духовные скрепы” общества, сохраняют его единство и культурную идентичность. Именно в процесс воспитания (и особенно самовоспитания) воспринятая система ценностей обогащается, проверяется на прочность в новых социальных условиях жизни. Это позволяет обществу постоянно развиваться, совершенствоваться, включать в культурно-созидательные процессы всё более широкие массы людей. Воспитание формирует личность человека, его социальное качество (это его отношение к себе (самооценка, уровень притязаний), к другим людям (нравственность), к делу (ответственность)). Формируются социальные регуляторы поведения и деятельности, которые позволяют людям жить по законам разума, этики, а не по праву сильного и наглого. Процесс воспитания (и особенно самовоспитания) позволяет человеку пройти путь развития от животного индивида, жизнь которого регулируется биологическими и социально-биологическими потребностями, до индивидуальности высокого духовного совершенства,

творца и созидателя, способного оставить после себя творения, украшающие и развивающие человечество»¹.

Таким образом, рассматривая психологические основы воспитания, необходимо определить, как мы понимаем личность человека, когда и каким образом формируются отношения, ценности, смыслы жизни и деятельности.

«Личность — фундаментальное понятие психологии, одна из ее центральных проблем. В психологической науке проблема личности неоднозначна, так как до сих пор не создано единой общепризнанной теории личности, отсутствует и общий взгляд на ее определение, распространены различные, порой противоположные подходы к раскрытию ее структуры и содержанию.

Теория личности — это совокупность гипотез, или предположений о природе и механизмах развития личности, она стремится не только объяснить, но и предсказать поведение человека. Компонентами теории личности являются раскрытие структуры личности, мотивации, источники ее развития, границы психопатологии и психического здоровья.

Основными теориями личности в современной психологии являются:

- психодинамическая теория (основоположником является З. Фрейд);
- аналитическая теория (основоположник — К. Г. Юнг);
- гуманистическая теория (основоположники — К. Роджерс, А. Маслоу);
- когнитивная теория (основоположник — Дж. Келли);
- поведенческая теория (основоположники — Дж. Уотсон и Б. Скиннер, А. Бандура и Дж. Роттер);
- деятельностьная теория (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский)²».

С точки зрения воспитания, наиболее продуктивной является концепция личности В. Н. Мясищева, центральным элементом которой является понятие «отношение». Отношение личности (по В. Н. Мясищеву) — это эмоциональная связь, системообразующий элемент личности, которая предстает как система отношений — к се-

¹ Педагогика высшей школы: учебник / под общ. ред. А. А. Кочина. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России; ООО «Р-КОПИ», 2017. — 288 с.

² Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Психология и педагогика: учебное пособие. СПб: ООО «Р-КОПИ», 2016. С. 90–91.

бе, другим, к делу, к миру, к предметам и событиям. Эти отношения выражают личность в целом и составляют внутренний потенциал человека. Именно они проявляют, т. е. обнаруживают для самого человека скрытые, невидимые его возможности и способствуют появлению новых. Особо подчеркивалась регулятивная роль отношения в поведении человека. Кроме того, В. Н. Мясищев выделил в отношении «эмоциональную», «оценочную» (когнитивную, познавательную) и «конативную» (поведенческую) стороны. Каждая сторона отношения определяется характером жизненного взаимодействия личности с окружающей средой и людьми¹.

Е. А. Климов в структуру личности включает «свойства направленности, характера и самосознания».

1. К свойствам направленности относятся мировоззрение данного человека (миропонимание и мироотношение), социогенные потребности, включая такие их частные проявления, как интересы и склонности. В целом направленность — система устойчиво характеризующих человека побуждений (что человек хочет, к чему стремится, так или иначе понимая мир, общество; чего избегает, против чего готов бороться). Системообразующим ядром направленности являются идейные мотивы, убеждения. ...

2. К свойствам характера обычно относят четыре системы устойчиво сложившихся отношений человека:

— отношения к людям, проявляющиеся в типичных для данного человека манере поведения, поступках, способах общения с людьми (заботливость, высокомерие, чуткость и т. д.);

— отношения к деятельности, проявляющиеся в типичных для данного человека способах планирования и осуществления её — в предусмотрительности, добросовестности, ответственности и т. п.;

— отношения к предметам, вещам, общественной, личной и чужой собственности; эти отношения проявляются в свойственном человеку обращении с объектами (с оборудованием мастерской, инструментами, приспособлениями, материалами, предметами личного обихода и пр.) — бережливость, аккуратность, чистоплотность и т. п.;

— отношения к самому себе, проявляющиеся в способах самоорганизации поведения, построения своей личной, в частности, профессиональной судьбы, образа жизни, в типичной самооценке — самолюбие, самоуважение, себялюбие, скромность.

¹ Там же. С. 92.

3. Самосознание — это не просто разновидность знаний о себе, а психическая целостность, относительно устойчиво характеризующая данного человека и изменяющаяся в итоге его поступков. На этой основе складывается “Я-образ”, “Я-концепция” как система представлений о самом себе и ее динамика; самооценка — завышенная, заниженная или реальная, уровень притязаний человека на признание другими»¹.

Итак, если мы говорим о воспитании личности, то необходимо учитывать всю сложность формирования этой характеристики человека. Любой воспитатель вмешивается в сознание человека, сложную и противоречивую структуру. «Факт состоит в том, что сознание человека — всегда сцена для более или менее конфликтующих точек зрения (важных для него самого). А иной раз это даже арена борьбы или своего рода “внутренней войны” с разнообразными и не всегда желательными исходами (разрыв с близкими людьми, странные для окружающих поступки и, как ни жаль, попытки ухода из жизни)... Самосознание, внутренний диалог, разговор с самим собой — это не бормотание про себя, а форма существования самосознания, часто неподотчетная. Наше сознание не замечает этого явления так же, как глаз не видит сам себя. И если уж продолжать образную аналогию, то зеркалом здесь может быть другой — заинтересованный и доброжелательный — человек. Например, друг, руководитель, педагог, психолог, кто-то из близких, родных.

Искусство воздействия на сознание стороннего человека состоит вовсе не в том, чтобы непосредственно повлиять на его поведение (это часто нехитро сделать, но это не дает ни малейшего результата в смысле сколько-нибудь стойких изменений личности, характера), а в том, чтобы понять именно суть внутреннего диалога “вот этого” человека, встроиться в этот диалог и, принимая в нем участие, оказать действительно полезное влияние на психическую регуляцию поведения и деятельности. Всё это достаточно сложно и требует последовательного освоения психологических понятий, схем мышления, навыков корректного обращения с “чужой душой”»².

Когда мы говорим о психологических основах воспитания в высшей школе, то подразумеваем, что речь идет о воспитании взрослого человека, особенности личности которого к моменту по-

¹ Климов Е. А. Основы психологии: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 244–245.

² Там же. С. 170–171.

ступления в образовательную организацию сформированы. В общественном сознании широко распространено мнение, что особенности характера формируются в детском возрасте. Старинная поговорка гласит, что воспитывать ребенка надо пока он поперёк лавки лежит, а когда вдоль лавки ложится, то воспитывать уже поздно — надо перевоспитывать. Это может быть верным лишь при условии, когда воспитание понимается как жесткое воздействие на поведение с целью формирования определенных черт характера путем поощрений за желательные поступки и наказаний за нежелательные. Но если понимать воспитание как «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства»¹, то расхожие представления следует признать устаревшими. Личность развивается на протяжении всей своей жизни, и основным условием эффективной помощи в этом развитии с определенного возрастного периода является не столько руководство поступками человека, сколько помощь в разрешении его проблем, внутренних конфликтов, «внутреннего диалога», которые сопровождают развитие личности.

Уже начиная с раннего подросткового возраста, эффективно работающие педагоги (по рекомендации именно психологов) стремятся к тому, чтобы их воспитательные усилия формировали умения и стремление к самовоспитанию, самосовершенствованию, самореализации. Точно так же, как требования педагога основаны на социокультурных, духовно-нравственных ценностях и принятых в обществе правилах, нормах поведения, с определенного возраста эти требования подросток, а тем более молодой человек, студент, курсант должен предъявлять к себе сам. Это возможно, если нормы и ценности приняты как собственные, осознаны. Такой процесс называется в психологии интериоризацией. Если такого принятия, осознания нет, социальная среда (в том числе педагоги) вынужденно будет применять меры психологического воздействия — регуляции поведения внешними мерами.

Как, каким образом происходит принятие ценностей и норм человеком в процессе становления его личности? Значение условий жизни, семьи, среды в детском возрасте доказано в психологии мно-

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

гими авторами. Но в юношеском возрасте, когда формируется направленность и, в частности, мировоззрение, какие психологические механизмы действуют? Мировоззрение — это обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которых человек выражает свое отношение к окружающей его социальной среде, стране, природе. Это способ индивидуального овладения содержанием культуры. В силу своей обобщенности мировоззрение личности определяет идейную направленность жизнедеятельности и поведения.

Плюрализм взглядов, свобода мнений, оценок и суждений, которые утверждаются современным общественным сознанием, не означает, что формирование целостных обобщенных характеристик личности не должно быть задачей высшего образования. Вопрос заключается в том, каким образом происходит становление мировоззрения личности в условиях плюрализма взглядов, как должна (и должна ли) влиять на этот процесс высшая школа, в каком соотношении должны находиться мировоззрение и цели образования.

Важнейшая проблема здесь — как сделать, чтобы система взглядов, утверждаемых педагогом, педагогическим коллективом, образовательной организацией, не превращалась в обезличенную систему понятий, которые становятся в конечном счете догмой. Выход, который был обоснован ещё в исследовании 1934 г., заключается, во-первых, в формировании терпимости к инакомыслию как важнейшей черты образованной личности, во-вторых, «мировоззрение не должно затвердевать, преодоление мировоззрения есть основная заповедь всякой подлинной образовательной деятельности»¹.

Отсюда, в частности, следует, что формирование мировоззрения личности в современных условиях требует опоры как минимум на три точки — терпимость к инакомыслию, возможность выбора собственных взглядов, развитие понятийного мышления и рефлексии человека в процессе образования.

Эффективным психологически обоснованным средством стимулирования молодых людей к выбору мировоззренческих позиций является создание в образовательном процессе таких педагогических ситуаций, которые бы позволяли обучающимся осознать мировоз-

¹ Гессен С. И. Мировоззрение и образование // Педагогические сочинения. Саранск: Красный Октябрь, 2001. — 566 с.

зренческую проблему и проявить свое отношение при выборе альтернативных точек зрения¹.

Следует отметить, что обобщенная и обьективированная картина мира, которая складывается в процессе развития мировоззрения человека, во многом зависит от его индивидуального ментального опыта, который, в свою очередь, накапливается постепенно в процессе образования и социализации.

Процесс самосовершенствования и самовоспитания во многом зависит от такой личностной характеристики, как «уровень субъективного контроля». Эта понятие было выделено Дж. Роттером, позже адаптировано и развито в России². Уровень субъективного контроля является обобщенным свойством личности, которое проявляется схожим образом в различных ситуациях. Человеку свойственно либо брать ответственность за происходящие с ним события на себя, либо перекладывать ее на других людей — родителей, учителей — или судьбу, обстоятельства, государство и т. д. Особенно это касается неудач в разных сферах жизни. Внешний локус контроля (экстернальность) означает, что человек приписывает результаты деятельности внешним факторам. Внутренний локус контроля (интернальность) осознает свои выборы, усилия, свои положительные и отрицательные качества. Интернальные личности считают, что большинство важных событий в их жизни — результат их собственных действий, что они могут ими управлять и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом.

Беря ответственность за свои успехи и неудачи на себя, осознавая их причины, личность может быстрее развиваться, самосовершенствоваться. Она старается лучше узнать себя, понять внутренние причины ошибок и неудач, тем самым преодолевая сложности роста, которые обычно присутствуют на жизненном пути любого человека.

Воспитание, как известно, имеет множество направлений — патриотическое, нравственное, профессиональное, правовое, физическое, эстетическое. Каждое из них формируется на основе отношений (шире — ценностей) личности. Но в высшей школе важнейшим является профессиональное воспитание.

¹ Григорьева Л. А. Стимулирование старшеклассников к выбору мировоззренческих позиций: автореферат дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. — 24 с.

² Муздыбаев К. М. Психология ответственности / под ред. В. Е. Семенова. 2-е изд., доп. М.: URSS, 2010. — 238 с.

2. Профессиональное воспитание и профессиональное самосознание обучающихся в высшей школе

Понятие «профессиональное воспитание» было введено в психолого-педагогическую литературу в конце 60-х гг. XX в. и включало в себя, прежде всего, положительное отношение к профессии и развитие качеств личности, необходимых для успешной деятельности и удовлетворенности профессиональным выбором. Развитие личности мыслилось как освоение обучающимся норм поведения и деятельности. Главным психологическим механизмом считалось убеждение в целесообразности, разумности, непреложности норм и требований окружающей среды. Свобода как познанная необходимость служила важнейшим обоснованием воспитательного процесса.

С развитием общественного сознания и утверждением личностного подхода в воспитании, признающего право личности на требование к внешней среде, постепенно менялась и парадигма профессионального воспитания. Исчерпал себя подход, согласно которому профессиональное становление происходит как согласование качеств личности и требований профессии (шире — внешней среды). Данный подход поглощается (а значит, при определенных условиях остается справедливым) более широким: развитие субъекта труда происходит как согласование его стремлений и возможностей, целей и средств их достижения в жизни путем развития самооценок, самосознания молодых людей. Если в 60–70-е гг. XX в. этот механизм обсуждался в литературе как сопутствующий, то в новой парадигме стал рассматриваться как основной. Справедливо и обратное — согласование личных качеств и требований профессии становится сопутствующим условием, механизмом, действующим в более узких условиях профессионального самоопределения молодых людей, например, в ситуациях, требующих профессионального отбора, при осмыслении собственной профпригодности и т. п.

Исследования показали, что положительное отношение к труду в любом виде профессиональной деятельности зависит от того, насколько значимы, ценны для человека содержание труда, способности, выделяющие специалиста среди других, справедливое распределение благ в трудовом коллективе, чувство собственного достоинства, полезности другим¹. Каждая из этих ценностей в той или иной

¹ Гейжан Н. Ф. Психолого-педагогические основы индивидуализации профессионального воспитания учащихся профессиональных учебных заведе-

мере регулирует трудовое поведение человека, но для одного более важно (и он с этой точки зрения оценивает свои трудовые усилия, мотивируется этим), чтобы содержание труда его захватывало, чтобы ему было интересно работать; другому важнее, чтобы работа соответствовала его способностям и позволяла тем самым достичь наилучшего результата и, соответственно, положения среди коллег; для третьего важнее, чтобы он за свои усилия получал соответствующее субъективному представлению вознаграждение; четвертому особенно важно, чтобы любое дело было сделано по совести, чтобы не было стыдно за результат своего труда и, соответственно, чтобы проявлялось реальное (или воображаемое) отношение окружающих за качество работы.

В связи с этим сущность профессионального воспитания стала пониматься как помощь обучающемуся со стороны преподавателей и воспитателей в осознании себя как субъекта деятельности со стороны его уникальности, индивидуального своеобразия. Осмысление и адекватная оценка способностей, возможностей, индивидуального стиля деятельности и общения, а также опыта взаимоотношений, которые возникают в совместной работе, умения справедливо оценивать вклад каждого в общее дело — все эти цели определяли содержание профессионального воспитания. Сама профессия стала рассматриваться как социокультурный феномен, результат развития исторического опыта, способов деятельности и способностей человека.

Психологическое содержание составляет иерархия трудовых и профессиональных ценностей, которая выражается в профессиональной направленности специалиста. Профессиональная направленность предполагает преимущественную ориентацию на содержательные или результативные ценности. В первом случае для субъекта более значимы его склонности, способности, активность, и тогда он ориентируется на содержание, процесс и условия труда, возможности для развития и самосовершенствования. В результативных ценностях на первый план выходят ориентации на социальные достижения, статус, материальное обеспечение, независимость, лидерство. Субъект ориентируется на собственные перспективы, карьеру.

ний: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1995. — 251 с.; Иванова И. И. Формирование профессионального самосознания курсантов в вузах МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001. — 20 с.; Бородавко Л. Т. Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России: теоретические основы и практика организации: монография. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2005. — 247 с.

При слабой значимости содержательных ценностей, при недооценке трудовых усилий, самоотдачи, творческого отношения к труду жизненная удовлетворенность выпускника образовательной организации высшего образования проблематична. Следовательно, сохраняются предпосылки для социального напряжения, создается почва для правонарушений, противозаконных и криминальных ориентаций определенной части молодых людей.

В высшей школе особое значение приобретает работа с самосознанием личности. Самосознание — психологический механизм интеграции личности и деятельности. Оно отражает уровень развития личности и является его предпосылкой. Самосознание личности предполагает процесс и результат самопознания, самоотношения (самооценки) и саморегуляции.

Профессиональное самосознание — это сознание, направленное на себя как субъекта деятельности с присущими каждому субъекту мотивами, ценностями, самооценкой, способами и стилями деятельности.

Структура профессионального самосознания включает в себя те же компоненты, что и самосознание человека в целом. Но его содержанием является познание и оценка личностью собственных профессионально значимых качеств, своего места и роли в профессиональной общности, а также понимание и оценка перспектив собственного развития в профессии.

Основными критериями, по которым можно судить об уровне развития профессионального самосознания специалиста, являются:

1. Отношение к себе как представителю определенной профессиональной общности.
2. Самооценка собственной пригодности, уровня развития профессионально ценных качеств, умение адекватно оценить свои возможности как субъекта деятельности.
3. Отношение к коллегам по профессиональному взаимодействию, основанное на сравнении способностей и возможностей каждого в общем деле.
4. Представление о собственном будущем, связанное с определенной профессиональной деятельностью.

В период профессионального образования происходят изменения в содержании самооценки, в отношении к себе, в образе-Я курсанта (слушателя). Развитие курсантов (слушателей) как будущих профессионалов связано, в частности, с переоценкой их отношений к себе, к коллегам и к профессиональной деятельности.

В процессе развития профессионального самосознания обучающихся в высшей школе ведущую роль играет освоение ими профессиональных ценностей, понятийного и концептуального аппарата дисциплин психолого-педагогического цикла, в терминах которых могут быть осознаны свойства и особенности собственного «Я» как профессионально значимые.

Другим фактором развития профессионального самосознания является практическая деятельность, в которую могут быть включены обучающиеся в процессе обучения, и которая должна осмысливаться с точки зрения рефлексивно-оценочной деятельности и педагога, и обучающихся.

Сущность развития профессионального самосознания курсантов (слушателей) заключается в перестройке их отношений с позиции обучающегося на позицию специалиста. Эти две позиции отличаются приоритетом интереса (склонностей) или способностей. Обучающемуся важно, чтобы материал был интересен, посилен, способности желательны, в основном, познавательные. В профессиональной деятельности на первое место выходят способности к делу, важно, можешь ты выполнять свои обязанности или нет, интерес играет подчиненную роль.

Формирование профессионального самосознания будущего специалиста требует его самоидентификации в качестве представителя определенной социальной общности, перестройки иерархии ценностей с позиции обучающегося на позицию специалиста, включенного в сферу общественного производства. Обучение и практическая деятельность требуют разных критериев для самовосприятия и положительной самооценки. Разный приоритет имеют интересы и способность выполнять эту деятельность (в современной лексике — разные компетенции).

Пути и способы формирования профессионального самосознания обучающихся в высшей школе:

- ориентирующие будущих специалистов во внешних характеристиках профессии (знакомство с содержанием труда, представителями профессии, ее историей, трудностями и радостями);

- ориентирующие во внутренних условиях, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности (способности, уровень развития, уровень готовности к разным видам деятельности, уровень мотивации), а также самооценка и отношение к себе как представителю определенной профессиональной общности;

— оценочная деятельность педагогов (преподавателей, сотрудников факультетов (курсов), сотрудников подразделений по работе с личным составом), способствующая самопознанию, самооценке и саморегуляции будущих специалистов.

Особое значение имеет понимание педагогом внутренних проблем курсантов (слушателей) в профессиональном становлении и помощи им в осознании внутренних противоречий, ведении внутреннего диалога как ведущего психологического условия развития отдельных характеристик профессионального самосознания.

Отношение к профессии и профессиональные намерения обучающихся можно отнести к одной из четырех подгрупп: намеренные служить по специальности, стремящиеся поменять профессию, имеющие противоречивое отношение к своему профессиональному будущему, не определившиеся в своем отношении к профессии и профессиональных планах.

От первого к третьему курсу количественный состав этих подгрупп существенно изменяется. Каждая из названных подгрупп курсантов (слушателей) имеет сходные характеристики по ряду показателей — уверенности в своих силах и возможностях, самооценке профессиональной готовности, уровню субъективного контроля. Кроме того, выявлены значимые различия в оценке изменений, которые происходят с ними за время обучения, а также в наличии образца для подражания в профессиональной деятельности.

Для курсантов (слушателей) с высоким уровнем притязаний характерна ориентация на результативные профессиональные ценности (высокая должность, карьера, продвижение по службе), управление людьми. Оценивающие себя и профессию более реально гораздо чаще упоминают о содержании деятельности, о взаимодействии с подчиненными и товарищами по службе.

Типовая педагогическая задача в аспекте изучаемой проблемы строится на пересечении определенности профессиональных намерений курсантов (слушателей) и уровня развития профессионального самосознания.

Осознание разнообразных соотношений в таких категориях и понятиях, как компетенции, способности, мышление, самосознание — это не абстрактная задача. Понимание их взаимосвязей, иерархичности отношений важна для преподавателя. Оно характеризует и развивает уровень мышления самого педагога, что чрезвычайно важно, если мы ставим задачу формировать эту способность у обучающихся.

Большинство опрошенных курсантов (слушателей) ориентируется на общие личностные и профессиональные характеристики. Их отношение к профессии, знание качеств, которых профессия требует от человека, представление о путях самосовершенствования описываются обобщенными понятиями, без важной для развития профессионального самосознания детализации. Курсанты (слушатели), профессиональное самосознание которых находится на более высоком уровне, осознают среди требований профессии специальные личностные и профессиональные качества.

Исследование типичных проблемных ситуаций, которые возникают у обучающихся к концу первого курса, показало, что они зависят от особенностей направленности, специальных способностей и воли. Каждый конкретный случай отличается неповторимыми чертами, но есть и сходство, проявляющееся в большей или меньшей восприимчивости к разным сторонам жизни и обучения, в самооценках, в представлениях о завтрашнем дне, в причинах неудовлетворенности. Проведенный анализ позволил выделить четыре пары таких типичных ситуаций.

1. Реалистический и внутренне конфликтный тип профессионального становления. Обучающиеся, которые относятся к этим подтипам, различаются между собой готовностью тратить усилия, напрягаться ради завтрашних целей. Для обоих подтипов характерна явно выраженная ориентация на заработок, профессия воспринимается как основное средство для материального благополучия: выявляется конкретно-предметное мышление. Вместе с тем одни характеризуются выраженной целеустремленностью, другие живут сегодняшним днем. Субъективные проблемы одних определяются медленным, по их мнению, движением вперед в профессиональном развитии, недостатком умений и навыков, условиями профессионального обучения. Другие озабочены внутренним конфликтом между такого же рода ориентациями и недостатком воли, который часто определяется как лень, отсутствие заинтересованности.

2. Профессиональный и развивающийся тип индивидуального становления. Для обучающихся обоих подтипов характерны ориентация на содержание труда, на отношение окружающих к их усилиям, значимость уважения и признания их способностей, первенства в профессионализме. Выявляется понятийно-предметное мышление, которое просматривается в лучшем владении профессиональной тер-

минологией, понятиями, сутью профессиональных заданий, анализом причин успешности или неуспешности обучающихся группы.

Различаются эти типы, как и в первом варианте, целеустремленностью. Субъективные проблемы одних определяются малой сложностью заданий, несоответствием ожиданий и требований по критерию сложности-простоты. Неинтересно потому, что могут больше понять и выполнить более сложное задание. Блокирована, по их представлениям, возможность выразить себя, утвердить через мастерство. Неспособны к соперничеству. За год особенно заметно развитие, созревание самосознания.

3. *Коммуникативный и независимый тип профессионального становления.* Объединяет их материальная направленность и ориентация на работу в сфере человеческих отношений. Проявляется более высокий вербальный интеллект, организаторские способности. Различаются эти подтипы по значимости для обучающихся завтрашних планов, готовности тратить себя ради долговременных целей. Субъективные проблемы одних связаны с ориентацией на профессию, далекую от той, которую они получают в образовательной организации. Признавая полезность получаемых навыков для жизни, для семьи, профессиональное обучение воспринимают как неинтересное. Они не загружены в полную меру своего потенциала. Активнее, чем другие, стремятся к занятиям спортом, хотят в будущем поменять профессию и работать в сфере обслуживания, коммерции, тренерской и педагогической сфере. Проблемы других связаны с их отношениями с людьми. Выявляются критичность, скептичность, иногда враждебность и агрессивность к окружению, асоциальная направленность. Профессию воспринимают как бесполезную. Обучение в образовательной организации как вынужденное.

4. *Узкопрактический и незрелый тип профессионального становления.* Похожи эти подтипы тем, что обучающиеся ориентированы в большей степени на отношение окружающих, чем на материальные ценности, однако неуверенность в себе ситуативна, просматривается прагматизм в мотивации. Характерно слабо развитое, конкретное мышление. Среди них выявляются «резонеры», которые говорят много, но поверхностно и бессистемно. Большинство же с неразвитой речью. Различаются эти подтипы упорством, старательностью, значимостью завтрашнего дня. Вместе с тем этот критерий весьма неустойчив: не получая долгое время положительной оценки, практический тип перестает стараться, ориентируясь на смену профессии, часто более легкую. Не-

зрелый тип развивается со временем и может перейти в любой другой. Такое изменение наблюдалось к третьему курсу.

Выделенные типы формируются на основе и врожденных, и приобретенных свойств. Какие-то из них устойчивы, какие-то поддаются коррекции. Содержание профессионального воспитания в связи с этим заключается в том, чтобы курсант (слушатель) осознавал причину своих затруднений и ставил перед собой адекватные цели самовоспитания и самосовершенствования.

3. Особенности воспитания в образовательных организациях высшего образования МВД России

Воспитание личного состава органов внутренних дел традиционно четко регулируется и регламентируется. В образовательных организациях системы МВД России оно осуществляется в соответствии с нормативными документами специально уполномоченными лицами в рамках воспитательной работы¹. Данное положение характерно для любых образовательных организаций, где воспитание реализуется как специально организованный и управляемый процесс формирования личности будущего специалиста. Современное понимание воспитания утверждает, что курсанты и слушатели не являются пассивными объектами воспитательной работы, они должны быть равноправными субъектами всего образовательного процесса.

В образовательных организациях МВД России воспитательная работа является составной частью морально-психологического обеспечения службы сотрудников органов внутренних дел, которая, в свою очередь, входит в систему кадрового обеспечения МВД России.

Программа морально-психологического обеспечения на весь период обучения в Санкт-Петербургском университете МВД России представляет собой систему поэтапной организации мероприятий морально-психологического обеспечения по единому замыслу и под единым руководством на протяжении всего периода обучения переменного состава, с учетом реализации приоритета профиля подготовки.

Программа содержит основные организационно-методические и практические мероприятия, обеспечивающие последовательное и целенаправленное формирование личности сотрудника органов

¹ Сошникова И. А., Гейжан Н. Ф. Интерактивные технологии воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях системы МВД России: монография. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2019. — 176 с.

внутренних дел Российской Федерации как высоконравственного, просвещенного и дисциплинированного человека, строго следующего принципам и нормам профессиональной этики, правилам профессионального этикета и служебного поведения, соблюдающего права и свободы граждан в своей деятельности.

Программа определяет содержание воспитательной, психологической, культурно-просветительной, социальной работы и работы по укреплению служебной дисциплины с переменным составом университета¹.

Анализ содержания данной программы показывает, что основой воспитания личности сотрудника органов внутренних дел является формирование дисциплинированности, правосознания, гражданственности и патриотизма. Рассмотрим психологические основания формирующей работы в этом направлении.

Определения дисциплины, отраженные в словарях, выделяют обязательное для всех членов какого-либо коллектива подчинение установленному порядку, правилам, дисциплина рассматривается как необходимое условие нормального существования любого общества, благодаря чему обеспечиваются коллективная деятельность и нормальное функционирование социальных организаций. В личностном плане отмечается сдержанность, привычка к строгому порядку.

Усилиями большого числа исследователей установлено, что дисциплина в подразделении может устанавливаться, поддерживаться и укрепляться только путем развития дисциплинированности как устойчивой черты характера каждого курсанта (слушателя). Если усилия преподавателей, командиров не завершаются развитием дисциплинированности как личного качества, тогда имеет место только временное упорядоченное поведение людей. В таком случае дисциплина поддерживается только до тех пор, пока имеют место административные усилия. Как только внешнее давление снижается, дисциплина в подразделении падает.

В чем психологическая природа дисциплинированности как черты характера личности?

Дисциплинированность является внутренним регулятором поведения. В ней должны присутствовать «элементы широкого социального звучания: патриотизм, озабоченность судьбой Отечества, гражданская зрелость, она должна быть осознанной. Осознать, осмыслить — это

¹ Программа морально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса. СПб.: СПбУ МВД России, 2019. С. 2.

значит оценить, подвергнуть анализу сложившуюся ситуацию, увидеть все плюсы и минусы от соблюдения или несоблюдения установленных требований, сделать соответствующие выводы. Это способен делать любой психически здоровый человек с любым уровнем развития такого личностного качества, как сознательность»¹.

Исследование понятия «дисциплинированность» тесно связано с именем А. С. Макаренко². Именно А. С. Макаренко утвердил понимание дисциплины как регулятора, обеспечивающего взаимодействие людей в коллективе. В его работах показано, что дисциплинированность (понятие равное сознательной дисциплине) в своем развитии проходит определенные этапы — от подчинения определенной норме, правилам, законам до ценностного отношения к ним, т. е. до осознания необходимости и ценности дисциплины как для развития самой личности, так и для коллектива, в которую эта личность включена.

Развитие дисциплинированности признается необходимым условием (и одновременно важнейшим средством) существования и развития любого коллектива. Ценность дисциплины с этой точки зрения сам А. С. Макаренко выразил в четырех положениях, которые назвал теоремами: дисциплина является формой наилучшего достижения цели коллектива; дисциплина ставит каждую отдельную личность, каждого отдельного человека в более защищенное, более свободное положение: дисциплина — это свобода; интересы коллектива выше интересов личности; дисциплина украшает коллектив; красота дисциплины вытекает из ее сущности. При сознательной дисциплинированности человек сам предъявляет себе требования, содействующие процветанию сообщества, в которое он включен³.

Понимая характер как типичное в человеке нового общества, педагог писал: «к этим общим типичным качествам мы относим следующие стороны личности: самочувствие человека в коллективе, характер его коллективных связей и реакций, его дисциплинированность, готовность к действию и торможению, способность такта и ориентировки, принципиальность и эмоциональное перспективное

¹ Денисенко С. И., Сидоренко А. С. Поддержание и укрепление воинской дисциплины в части (на корабле): педагогический аспект: учебное пособие. М.: Министерство обороны Российской Федерации, 1996. С. 46.

² Согласно позиции ЮНЕСКО, А. С. Макаренко отнесен к четырем педагогам, определившим способ педагогического мышления в XX в.

³ Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Собр. соч. в 7 т. Т. 5. М: АПН, 1958. С. 35–41.

устремление. Все это синтезируется в том комплексе черт, которые обращают нашего воспитанника в политически деятельную и ответственную фигуру»¹.

Таким образом, дисциплинированность — одна из черт характера человека, подчиняющегося целям коллектива, который для него становится ценностью. Это качество формируется на основе значимости, принятия того сообщества, в котором человек живет и с которым связывает свои жизненные перспективы, с которым он себя соотносит (идентифицирует): учебное или профессиональное подразделение, Отечество, государство.

Ориентация на коллективные ценности тесно связана с патриотизмом и гражданственностью. Опросы курсантов показывают, что подавляющее большинство молодых людей считают себя патриотами². Проблема состоит в том, что патриотизм и гражданственность тесно связаны с самоутверждением и самовыражением людей в молодом возрасте. И у них разные представления о том, что полезно и что вредно для страны, что её разрушает и что помогает развиваться. Необходим поиск оснований для отбора содержания и методов патриотического воспитания. Важнейшим из таких оснований являются различные социальные ценности и потребности сформированной (или формирующейся) личности.

В процессе освоения философских, исторических и психолого-педагогических дисциплин имеются большие возможности для обсуждения содержания таких категорий, как ценностно-смысловая сфера личности, патриотизм и гражданственность. Опыт бесед с курсантами и слушателями на темы патриотизма и гражданственности современной молодежи показывает, что продуктивной здесь является опора не только на содержание разных точек зрения, но и на причины различий в выборе той или иной позиции в патриотическом и гражданском самоопределении. Эти причины могут быть связаны с особенностями социализации молодых людей, с особенностями их соционического типа и, что очень важно, с типом их отношения к выбранной профессии, к себе и другим людям.

Те же психологические механизмы следует учитывать, когда речь идёт о формировании правосознания как важнейшего для со-

¹ Там же. С. 106.

² Кудин В. А., Гейжан Н. Ф., Трипутин С. Н. Патриотическое воспитание курсантов в Санкт-Петербургском университете МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 2 (70). С. 4–9.

трудников правоохранительных органов качества. Правосознание определяется в литературе как отношение людей к праву, общественный регулятор юридически значимого поведения; естественное чувство права и правоты; особая духовная настроенность инстинктов по отношению к себе и другим людям; совокупность чувств, настроений, идей, представлений, взглядов, в которых выражено отношение к действующему праву; форма субъективного сознания, влияющая на выработку позитивной или негативной реакции людей по поводу требований права. «В своей совокупности перечисленные установки образуют систему ценностных ориентаций и внутренних убеждений субъекта, определяющих его жизненную позицию и побуждающих к тому или иному виду юридически значимого поведения. Выступая в качестве мотивационного фактора, правосознание может оказывать как конструктивное (позитивное правосознание), так и деструктивное (девиантное правосознание) воздействие на юридически значимое поведение»¹. По сути, речь идёт о тех же самых нормах, регулирующих поведение и деятельность людей, и отношении к ним. При развитии правосознания право, закон становится для человека ценностью, улучшающей жизнь человека в социуме.

Наиболее сложный вопрос — через какие механизмы формируется сама ценность, значимость событий. И здесь мы должны вернуться к системе отношений — к себе, к другим, к делу, которым занимается человек. Отношение, как показано выше, — эмоциональная связь.

Психологический механизм развития потребностей, мотивов, ценностей, смыслов подробно рассмотрен в монографии Ф. Е. Василюка «Психология переживания»². Сам процесс переживания автор рассматривает не как эмоцию, а как вид деятельности, результатом которой являются ценности и смыслы. В ее основе лежит осознание и разрешение внутриличностных конфликтов. Такой конфликт может возникнуть при столкновении мотивов (хочу быть честным и быстро обогатиться; хочу быть стройным, здоровым, но не хочется заниматься физкультурой и активно отдыхать). Внутренние противоречия мешают действовать. Критерием для выбора в таких случаях является опора на наиболее ценное в жизненной перспективе. На уровне внутреннего конфликта мотивов человек должен отдать себе отчет, что

¹ Осипова Е. В. Правосознание: норма и девиация: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. СПб., 2004. С. 12.

² Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ критических ситуаций: монография. М.: МГУ, 1984. — 182 с.

для него в жизни наиболее ценно, важно, ради чего он пожертвует одним или другим. Здесь важно не обманывать себя, принимать реальность такой, какая она есть, в том числе и реальность собственной личности, собственных решений и желаний.

Но и сами ценности могут войти в противоречие между собой (не хочу предать, но хочу выжить; конфликт между любовью к Родине и любовью к женщине, между долгом мужа и сына). Это уже жизненный кризис, внутренние противоречия мешают существовать. И тогда критерием для выбора становится осмысление, осознание смыслообразующих ценностей (жизнь, творчество, свобода, честь, достоинство), в целом — смысла жизни. Осознание личностного кризиса возможно на пути переживаний-размышлений, чтения и деятельности, в результате которых постепенно человек обретает новые жизненные смыслы.

В целом обучение решению внутриличностных конфликтов — это обучение совладающему поведению (в психологии — копинг-поведение). Для него характерны приспособление к действительности, позволяющее удовлетворять потребности за счет осознания целостной ситуации, ее признания и принятия как объективной; активное исследование (старание понять) ситуации; умение пожертвовать частным и сиюминутным; активный поиск и принятие помощи. В результате приобретается индивидуальный опыт преодоления жизненных проблем, личность развивается. В этом же процессе важную роль играет уровень субъективного контроля, о котором речь шла выше, а также позитивного мировосприятия, направленность на конструктив, созидание, творчество.

Неконструктивная критичность свойственна современному восприятию многих граждан. Не являются исключением и курсанты (слушатели), и профессорско-преподавательский состав кафедр. Обсуждение повседневных событий на уровне обыденного сознания распространено в большой степени. Такая позиция оценивается в самовосприятии как признак ума и осведомленности. На самом деле она свидетельствует о слабом знакомстве с законами развития общества и человека в нем на протяжении исторических эпох. Недостаточное понимание исторической миссии каждого этапа в развитии общества (и человека), своего места в этом процессе приводит к социальному пессимизму, заставляет направлять внимание преимущественно на негативные стороны жизни при обесценивании позитивных. Позитивное и конструктивное видение мира — основа не только

более гармоничной жизни каждого человека, но и мировоззренческая основа формирования профессионала. Важна осознанность собственных выборов, поведения, целей, языка общения и интересов. Сознание начинает определять бытие.

В связи с обсуждаемым вопросом имеет смысл обратить внимание на еще одно следствие неконструктивной критичности — это разница требований к себе и другим. Оценивая критично деятельность других специалистов (в своей или иной сфере труда), недостатки собственной деятельности такой ум склонен объяснять неблагоприятными обстоятельствами. Других за проступки и ошибки нужно наказывать, меня прощать.

При составлении параллельного списка желательных качеств для себя и других, перечень этих качеств в значимом количестве случаев не совпадает: другие должны быть честными, добрыми, порядочными, ответственными; для себя выбирается целеустремленность, твердость, находчивость, даже хитрость и смекалка.

Взрослый человек может занимать любую жизненную позицию, люди все разные. Однако важно, чтобы она была осознанна с точки зрения отношения к себе, другим и к делу, которое он выбирает.

В заключение подчеркнем следующее. Знание преподавателем основ психологии дает возможность формировать систему понятий и расширять словарный запас для самопознания и самооценки обучающихся. Преподаватели специальных дисциплин имеют возможность способствовать осознанию общих и специальных профессиональных и личностных качеств будущих специалистов. Командиры курсантских подразделений имеют возможность конкретизировать знания обучающихся о будущей профессиональной деятельности, способствовать формированию реальной самооценки, уровня притязаний и, главное, тренировать качества саморегуляции — волю, самоконтроль, самообладание. Сотрудники подразделений по работе с личным составом позволяют курсантам (слушателям) прослеживать процесс собственного профессионального становления в динамике, с осознанием субъективных причин собственных неудач или достижений на основе широких диагностических и коррекционных возможностей.

Вопросы для самоконтроля:

1. Возможно ли воспитание взрослого человека и при каких условиях?
2. Какие психологические характеристики определяют процесс воспитания личности?
3. Каковы условия самовоспитания и самосовершенствования будущего специалиста?
4. В чем состоит сущность профессионального воспитания в высшей школе?
5. Назовите четыре отличия психологической позиции обучающегося и работающего человека.
6. В чем заключаются особенности воспитания в образовательных организациях МВД России?
7. Каковы общие психологические основы и механизмы развития дисциплинированности, гражданственности, патриотизма, правосознания?

Тема 9

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Общая характеристика педагогической деятельности.
2. Структура педагогической деятельности преподавателя высшей школы.
3. Саморазвитие преподавателя высшей школы в педагогической деятельности.

1. Общая характеристика педагогической деятельности

Успехи в воспитании и обучении обучающихся в высшей школе определяются множеством факторов, каждый из которых является достаточно весомым, и пренебрежение этими факторами неизбежно ведет к неудаче (это методика воспитания и обучения, возрастные особенности обучающихся, наличный уровень их развития и др.). Кроме перечисленных, важным фактором развития обучающихся является сам преподаватель, который берет на себя роль и воспитателя.

В современном цивилизованном обществе преподаватель является фигурой, которая требует особого внимания, и там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь, страдают обучающиеся, причем потери, которые здесь возникают, обычно невосполнимы. Это требует от общества создания таких условий, чтобы среди преподавателей оказывались люди, которые наиболее подготовлены интеллектуально и морально к работе с обучающимися в высшей школе¹.

Педагогическая деятельность представляет собой систему воспитывающих и обучающих воздействий преподавателя на обучающегося (обучающихся), направленных на его (их) всестороннее развитие (духовное, личностное, интеллектуальное, физическое), являющихся основой его (их) самосовершенствования и саморазвития.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики и структуру, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего, целеполагание, мотивация, предметность.

¹ Аксенова Г. И. Педагогическая психология: курс лекций / Г. И. Аксенова, Т. А. Симакова. Рязань: Академия ФСИН России, 2017. С. 193.

Специфической особенностью педагогической деятельности является ее продуктивность. Н. В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности¹:

I уровень — (минимальный) репродуктивный; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

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

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

IV уровень — (высокий) системно-моделирующий знания обучающихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков обучающихся по своему предмету в целом; продуктивный.

V уровень — (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение обучающихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности обучающегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

Преподаватели, находящиеся на первых двух уровнях, не имеют специальных педагогических способностей. Лишь при переходе на третий уровень у преподавателя проявляются педагогические способности (тем больше, чем выше его уровень). Все рассмотренные уровни, естественно, взаимосвязаны. Преподаватель в процессе овладения профессиональными знаниями и умениями, в ходе деятельности переходит с одного уровня на другой, соответственно, изменяется и структура его способностей. По мере достижения более высокого уровня преподаватель становится все более способным открывать новое, создавать оригинальное.

Важным компонентом педагогической деятельности является ее мотивация, которая складывается из потребностей, целей, интересов, эмоций. Мотивация педагогической деятельности состоит из внешних мотивов, которые тесно взаимосвязаны с внутренними мотивами (например, мотив достижения и мотив заинтересованности в процес-

¹ Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. С. 13.

се и результате своей деятельности; мотив престижности работы в конкретной образовательной организации и мотив личностного, профессионального роста и др.).

Удовлетворенность педагогической профессией коррелирует с оптимальностью «мотивационного поля» педагога. Концепция внешней и внутренней мотивации подтверждает, что о внутренней мотивации можно говорить, если деятельность значима для личности. Если в основе мотивации профессиональной деятельности лежит желание к удовлетворению потребности в социальном престиже, в высокой зарплате и т. д., то это — внешняя мотивация. Внешние мотивы, в свою очередь, делятся на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешняя положительная мотивация связана с удовлетворением потребности уважения коллег и т. п. Внешняя отрицательная мотивация связана с потребностью избежать осуждения со стороны руководства, самозащиты и т. д. Оптимальным является соотношение, когда внутренняя мотивация превышает внешнюю положительную мотивацию и внешнюю отрицательную мотивацию; наихудшем — когда внутренняя мотивация ниже и внешней положительной, и внешней отрицательной мотивации. При этом удовлетворенность профессией у преподавателя высшей школы становится выше, если для него характерен высокий уровень внутренней и внешней положительной мотивации. В результате экспериментальных исследований (А. А. Деркач, Н. В. Тумарова и др.) было выявлено, что сильные и слабые специалисты различаются не столько по уровню интеллекта, сколько по уровню и структуре мотивации (например, от наличия в структуре мотивации творческих потребностей зависит результативность деятельности преподавателя). Однако не все параметры педагогической деятельности зависят от уровня мотивации. Так, в исследованиях А. А. Реана установлено, что не существует значимой корреляции между мотивацией преподавателя и адекватностью его представлений о личности обучающихся¹. Даже те, кто получает удовлетворение от педагогического труда, кто осознанно выбрал профессию и стремится к профессиональному росту, далеки от полного понимания своих обучающихся. Чтобы адекватно оценивать и понимать обучающихся, преподавателю необходимо целенаправленно развивать рефлексивные и перцептивные способности.

¹ Реан А. А. Психология педагогической деятельности: проблемный анализ. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1994. — 81 с.

И. А. Зимняя выделяют три плана соответствия психологических характеристик личности деятельности преподавателя¹.

Первый план — предрасположенность или пригодность в самом широком смысле, которая определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями личности. Пригодность к педагогической деятельности предполагает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек — человек» (косноязычие и т. д.), норму интеллектуального развития, положительный эмоциональный фон, эмпатийность, нормальный уровень развития коммуникативной и познавательной активности.

Второй план — личностная готовность к педагогической деятельности, которая предполагает направленность на профессию типа «человек — человек», широкую профессионально-предметную компетентность, зрелость мировоззрения, развитую коммуникативную, дидактическую потребность и потребность в аффилиации.

Третий план предполагает легкость, адекватность установления контакта с людьми, умение следить за реакцией собеседника, воспринимать и интерпретировать реакцию обучающихся и т. д. Полное совпадение всех этих трех планов соответствия психологических характеристик личности педагогической деятельности (пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность.

В связи с рассматриваемым вопросом важно отметить, что основным мотивом профессионально-педагогической деятельности выступает интерес к ее содержанию. Истинная педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на развитие личности обучающихся средствами преподаваемой дисциплины, на реструктурирование учебной дисциплины в направлении исходной потребности обучающегося в знаниях.

Л. Фестингер классифицирует преподавателей на основе их заключений о результативности учебной деятельности обучающихся. По его мнению, существуют два вида таких заключений: заключение о достижениях на основе сравнения результата кого-либо с его прежними достижениями и заключения о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с результатами других людей. В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на развитие), во втором —

¹ Зимняя И. А. Указ. соч.

на основе сравнения результата по отношению к результатам других людей (ориентация на результативность).

Эмпирические исследования показали, что преподаватели, ориентированные на «развитие», чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них большое значение имеет прилежание обучающихся); преподаватели, ориентированные на «результативность», больше внимание уделяют устойчивым факторам достижения в учебной деятельности (для них первостепенными являются способности обучающихся). В связи с этим преподаватели, ориентированные на «результативность», делают долговременные прогнозы успеваемости обучающихся и их будущей профессиональной карьеры.

Преподаватель с ориентацией на развитие стремится развивать личность обучающегося, опираясь на социальные и эмоциональные факторы. Он придерживается гибкой программы, не ограничивается содержанием изучаемой дисциплины. Для него характерны непринужденная манера преподавания, дружеский, искренний тон общения, индивидуальный подход.

Преподаватель с ориентацией на результат заинтересован только в умственном развитии обучающихся. Он строго придерживается содержания учебной программы, работает по детально разработанному плану, предъявляет высокие требования к обучающимся, строго проверяет усвоенный материал. Такой преподаватель находится в подчеркнуто профессиональной позиции по отношению к обучающимся, держится отчужденно и обособленно от них.

Все эти факторы и определяют сложность изучения и неоднородность толкования педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

2. Структура педагогической деятельности преподавателя высшей школы

Психология, как и любая другая наука, может развиваться только на основе системных категорий. Это относится и к такой области психологической науки, как психология труда преподавателя.

Анализ исследований в области психологии труда преподавателя (В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.) позволяет представить труд преподавателя — эту сложнейшую психическую реальность — в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности преподавателя, педагогической деятельности и педагогического общения. Эти

три пространства объединены глобальной задачей развития личности обучающихся.

Вместе с тем они не накладываются друг на друга, не повторяются, не дублируют друг друга — они вступают в сложные диалектические отношения, при этом каждое пространство в процессе труда преподавателя выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития.

Находясь в общем многомерном пространстве, каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу.

В педагогической психологии существуют следующие подходы к анализу профессиональной деятельности преподавателя:

1. Традиционный (классический) подход, сложившийся еще в начале XX в. (качества личности — требования профессии). Этот подход развивали в своих теориях отечественные педагоги и психологи (А. И. Щербаков, Ф. Н. Гоноболин, С. Б. Елканов, Н. В. Кузьмина и др.).

Н. В. Кузьмина определяет психологическую структуру деятельности преподавателя как систему, взаимосвязь и последовательность его действий, направленных на решение длинного ряда педагогических задач.

В структуре педагогической деятельности она выделяет пять компонентов¹:

1. Гностический — включает в себя умения, обеспечивающие изучение содержания и способов воздействия на других людей; возрастных и индивидуально-типологических особенностей этих людей; особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

2. Проектировочный — формирование системы целей и задач, планирование деятельности обучающихся и собственной деятельности длительный срок.

3. Конструктивный — формулирование тактических задач (выбор и композиция содержания информации, проектирование деятельности обучающихся по ее усвоению, проектирование собственной деятельности).

4. Организаторский — умения в области оперативного решения задач (организация различных видов деятельности обучающихся, организация собственной деятельности).

¹ Кузьмина Н. В. Указ. соч.

5. Коммуникативный — установление педагогически целесообразных взаимоотношений. Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода как одной из сторон коммуникативной деятельности человека также определяет успех его работы.

Наряду с обозначенными, в структурно-функциональной схеме Н. В. Кузьминой, психологи А. И. Щербаков, А. В. Мудрик и др. специально вычленяют такие функции педагогической деятельности, как информационная, диагностическая, развивающая, ориентационная, мобилизационная, исследовательская, методическая, психотерапевтическая и другие, подчеркивая многообразие функциональных аспектов труда преподавателя.

Педагогическая деятельность преподавателя имеет ряд особенностей, определяющих специфику ее структурной организации. Такими особенностями являются¹:

- особая сложность объекта педагогических воздействий, выступающего одновременно и субъектом (обучающийся, учебный коллектив), трудность его многостороннего анализа, оценки, учета;

- стихийный, труднопредсказуемый характер педагогических ситуаций; создающее целостность образовательного процесса влияние личности преподавателя, в том числе, эталонное;

- высокая роль разветвленной системы самоконтроля и самооценки (опережающего, поэтапного, итогового типов).

В связи с этими особенностями структура педагогической деятельности является многокомпонентной, предполагающей сложную иерархию, взаимопроникновение и системное строение элементов, каждый из которых отражает свойства целого и выступает их носителем; вариативной — реализующей педагогическое творчество и индивидуальность преподавателя, его импровизационные способности; открытой и циклообразующей — завершающий этап определенного цикла определяет акт развертывания нового цикла деятельности, предусматривающий совершенствование прежде использованных способов и приемов.

II. Деятельностный подход к изучению педагогической деятельности развивается на основе общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева. Так, Ю. П. Вавилов в структуре педагогической деятельности преподавателя выделяет следующие части: мо-

¹ Ефремова О. И. Указ. соч. С. 99.

тивационную (педагогические цели, задачи); исполнительскую (средства взаимодействия с обучающимися); контрольно-оценочную.

На аналогичные структурные компоненты указывает Э.Ф. Зеер:

- деятельность, направляемая глобальными целями и мотивами;
- педагогическое взаимодействие, направляемое тактическими и операциональными целями;
- анализ и оценка результативности педагогического взаимодействия в зависимости от условий его осуществления¹.

Ю. Н. Кулюткин предлагает следующую структуру педагогической деятельности:

1. Постановка цели.

2. Особенности руководства и организации преподавателем учебной деятельности обучающихся:

- включение обучающегося в активную и самостоятельную деятельность;
- формирование мотивации обучения;
- развитие познавательных интересов обучающихся;
- обучение обучающихся приемам учебной работы.

3. Анализ результата эффективности деятельности преподавателя².

Л. М. Митина в структуре педагогической деятельности выделяет три компонента: педагогические цели и задачи, педагогические средства и способы решения поставленных задач, анализ и оценку педагогических действий преподавателя (сравнительный анализ запланированного и реализованного в деятельности преподавателя)³.

Первый компонент — *педагогические цели и задачи*, которые обуславливаются социально-культурными потребностями общества, зависящими, в свою очередь, от государственной политики в сфере образования и уровня экономического развития государства, и корректируются с учетом возраста обучающихся, специфики учебной дисциплины и т. д. Для того чтобы цели и задачи имели реальный характер и при воплощении приводили к адекватному результату, желательно их четкое осознание не только преподавателем, но и обучающимися.

¹ Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2003. — 480 с.

² Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. Самара: СамГПУ, 2002. — 400 с.

³ Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. С. 25–26.

Однако педагогические цели и задачи для преподавателя и обучающихся — явления разного уровня и качества, так как функции их совместной деятельности в образовательном процессе психологически различны: преподаватели обучают, развивают, воспитывают; обучающиеся соответственно учатся, развиваются, воспитываются. Поскольку ведущая роль в образовательном процессе принадлежит преподавателю, то цели и задачи, как правило, формулируются и предъявляются преподавателем с расчетом на то, чтобы обучающиеся их приняли и стали активными соучастниками совместной деятельности по их достижению.

Второй компонент в структуре педагогической деятельности — *педагогические средства и способы решения поставленных задач* — это выбор и применение средств и способов психолого-педагогического воздействия на обучающихся. Он касается как учебного материала, так и действий, операций с ним. В первом случае преподаватель проводит осмысление и структурирование учебного материала, используя имеющуюся у него информацию, намечает средства обучения, систематизирующие, поясняющие учебный материал не только словесно, но и наглядно. Во втором — преподаватель отбирает способы (методы, приемы) осуществления своей деятельности. В обоих случаях этот выбор определяется, с одной стороны, потребностью достижения намеченного результата, с другой — необходимостью содействовать социальному и духовному развитию.

Это означает, что обучающийся должен быть поставлен в позицию активного субъекта, т. е. активно включиться в моделирование и осуществление собственной деятельности ради саморазвития и самосовершенствования. Для этого в образовательный процесс следует включить прямые и косвенные способы педагогического воздействия, постановку проблем и использование информации, на основе которой обучающийся мог бы самостоятельно делать определенные выводы, стимулировать как индивидуальную, так и групповую деятельность обучающихся и т. д. При этом преподаватель ориентируется на индивидуально-психологические особенности обучающегося, учитывает особенности межличностных отношений в учебном коллективе, оснащенность и время протекания педагогического процесса.

Третий компонент педагогической деятельности — *это анализ и оценка педагогических действий преподавателя* (с позиций соответствия достигнутого результата поставленным целям и задачам). Названный компонент, психологически базирующийся на рефлексии

(процессе познания и осознания собственных состояний и действий), представляет собой важнейший фактор целенаправленного совершенствования любой деятельности. В педагогической деятельности эту роль выполняет педагогическая рефлексия, которая обеспечивает преподавателю осознание и последующую коррекцию отдельных сторон деятельности. Осуществляя анализ своей деятельности, преподаватель устанавливает степень соответствия ее результатов целям и задачам, самокритично оценивает свою роль как организатора педагогического процесса. В результате такого анализа он выявляет конструктивные позиции, фиксирует ошибки и промахи в выборе средств и способов организации взаимодействия с обучающимися.

III. Системный подход опирается на работы, анализирующие педагогическую деятельность в понятиях этого направления (Б. А. Душков, Н. Ф. Неклюдова, Е. М. Иванова и др.)¹.

Е. М. Иванова предлагает проводить анализ любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, на трех уровнях: нормативно-параметрическом, морфологическом и функциональном². На каждом уровне рассматриваются внешние (производственные) и внутренние (субъектные) составляющие профессиональной деятельности.

IV. Особый план строения педагогической деятельности раскрывается с позиций *управленческого подхода*. По мнению ряда ученых, педагогическая деятельность по своему существу есть ничто иное, как вид социального управления. С точки зрения этого подхода, структуру педагогической деятельности следует разрабатывать в понятиях теории управления. За основу предлагается, в частности, взять психологический анализ состава управленческой деятельности, проведенный А. И. Китовым, который обозначает в нем три основные стадии: диагностическую, творческую и организаторскую. Следуя данной логике в структуре педагогической деятельности, В. А. Якунин выделяет этапы³:

- 1) формирование целей;
- 2) инструктаж;

¹ Семеновских Т. В. Педагогическая психология: учебное пособие. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2013. С. 241.

² Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности: учебное пособие. М.: Per Se, 2006. — 282 с.

³ Якунин В. А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. — 159 с.

- 3) прогнозирование;
- 4) принятие решений;
- 5) организация исполнения;
- 6) коммуникация;
- 7) контроль и оценка результатов;
- 8) коррекция.

Преподаватель в процессе руководства деятельностью обучающихся организует свои действия в двух аспектах:

- 1) конструирует предметное содержание деятельности;
- 2) конструирует формы совместной с обучающимися деятельности.

Преподаватель всегда имеет дело с иерархией педагогических задач. Некоторые из них (глобальные) ставит перед преподавателем общество в своем социальном заказе (например, воспитать молодого человека как гражданина, профессионала, субъекта непрерывного самообразования и др.). Другая группа педагогических задач тоже задается преподавателю извне содержанием учебной дисциплины, типом образовательной организации (поэтапные, тактические задачи). И, наконец, задачи зависят от конкретного контингента обучающихся и определяются самим преподавателем (оперативные педагогические задачи).

Рассмотрим педагогические действия преподавателя. Педагогическая деятельность учителя реализуется совокупностью самых разнообразных действий — перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных, оценивания и т. д. В психолого-педагогической литературе для характеристики действий преподавателя используется термин «педагогические умения». А. К. Маркова выделяет *девять групп педагогических умений*¹.

Первая группа: умение увидеть в педагогической ситуации проблему и конкретизировать ее в виде педагогических задач, при постановке которых ориентироваться на обучающегося как субъекта учебной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели.

Вторую группу педагогических умений составляют три подгруппы:

- 1) отбор, переработка и передача преподавателем содержания учебного материала («чему учить»);
- 2) изучение наличных возможностей обучающихся и новых уровней их психического развития («кого учить»);

¹ Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. — 190 с.

3) выбор и применение методов, форм, средств воздействий и их комбинаций («как учить»).

Третья группа педагогических умений: умения использовать психолого-педагогические знания и передовой педагогический опыт в своей деятельности.

Четвертая группа умений: коммуникативные действия, направленные на создание условий психологической безопасности в общении и реализацию внутренних ресурсов обучающихся.

Пятая группа умений: действия, способствующие достижению высокого уровня общения (лично ориентированного, развивающего, диалогического).

Шестая группа: умение удерживать устойчивую профессиональную позицию преподавателя, понимающего значимость своей профессии, способного противостоять трудностям; осуществлять творческий поиск.

Седьмая группа: умение осознавать и осуществлять перспективу своего профессионального развития.

Восьмая группа: умение контролировать и оценивать показатели обучаемости в учебном коллективе.

Девятая группа: оценивание преподавателем состояния воспитанности и воспитуемости обучающихся.

Приведенные группы педагогических умений, по А. К. Марковой, соотносятся автором с пятью сторонами труда преподавателя: его деятельностью, общением, личностью, обученностью и воспитанностью обучающихся.

Так, первые три группы умений определяются как психолого-педагогические. Они соотносятся с педагогической деятельностью, и центральным из них является умение преподавателя работать в изменяющихся педагогических ситуациях, учитывая индивидуально-психологические особенности и развивая обучающихся в процессе решения ими учебных задач. Четвертая и пятая группы педагогических умений соотносятся А. К. Марковой с умением создавать атмосферу психологической безопасности в обучении и в то же время условия для самореализации личности обучающихся. Шестая и седьмая группы педагогических умений соотносятся с теми действиями, которые необходимы для самореализации, самовыражения и развития личности самого преподавателя. Восьмая и девятая группы характеризуют умения оценивать, прогнозировать, стимулировать личност-

ное развитие обучающихся, диагностировать уровень их обученности и воспитанности¹.

Стремление к постоянному и конструктивному самооцениванию характеризует зрелую педагогическую деятельность преподавателя высшей школы. Оно определяется самой сутью труда преподавателя: человек не будет способен разобраться в мотивах и чувствах другого человека, если он не может разобраться в себе.

Таким образом, профессионально-педагогическая деятельность включает в себя активность преподавателя высшей школы, направленную на решение задач развития и обучения подрастающего поколения. Задача усвоения обучающимися определенной суммы знаний, овладения соответствующими умениями и навыками, объемом компетенций представляется уже не основной, а подчиненной указанной цели образования. Если раньше развитие обучающихся было подчинено обучению, то сейчас обучение должно быть подчинено процессу развития личности обучающегося. Это значит, что образовательный процесс как по содержанию, так и по формам организации и проведения следует строить как процесс развития. В связи с этим структура профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы наполняется новым содержанием.

3. Саморазвитие преподавателя высшей школы в педагогической деятельности

Современная образовательная система требует становления преподавателя высшей школы субъектом собственного профессионального развития. Современное образовательное пространство предполагает, чтобы центр тяжести в преподавании постепенно перемещался от функции передачи знаний к управлению познавательной деятельностью обучающихся. Это направляет преподавателей высшей школы на все более широкое использование современных средств, форм организации и методов учебной работы, стимулирующих формирование у будущих специалистов творческих качеств, воспитывающих у них потребность в самообразовании. В этой связи особые требования предъявляются к профессорско-преподавательскому составу высшей школы.

¹ Фомина А. Н. Педагогическая психология: учебное пособие / А. Н. Фомина, Т. Л. Шабанова. М.: Флинта, 2016. С. 226.

Профессиональное саморазвитие — процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека (В. А. Сластенин). Внешняя профессиональная подготовка задает содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а внутреннее движение обеспечивает энергию, реализацию, личностный смысл профессионального саморазвития.

Способности и стремление к развитию своей личности являются важными качествами для успеха в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Е. К. Иванова, И. А. Чемерилова под способностью преподавателя высшей школы к профессиональному саморазвитию понимают «интегративное личностное свойство преподавателя высшей школы, характеризующееся наличием системы профессионально значимых качеств, знаний и умений, сформированных навыков самообразования и самовоспитания, ценностей и мотивов педагогической деятельности, направленных на творческую самореализацию в профессиональной деятельности, непрерывное самосовершенствование»¹.

Исследования свидетельствуют о том, что многие преподаватели чувствуют себя нереализованными, испытывают эмоциональное выгорание. На основании этого можно предположить, что в педагогической деятельности мало места отводится личности преподавателя, не говоря уже о ее развитии².

Профессиональное саморазвитие складывается из двух компонентов: внешних условий и внутренних способностей, которые предполагают наличие потребностей (потребность в обновлении, потребность в развитии, потребность в самопознании, потребность в понимании своих действий), целей, средств.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме саморазвития преподавателя высшей школы позволил выделить в структуре рассматриваемого понятия следующие основные компоненты³:

— мотивационный, который характеризуется осознанием смысла и ценностей саморазвития, наличием положительных эмоциональных установок на непрерывный профессиональный и личностный рост; желанием работать над собой;

¹ Иванова Е. К., Чемерилова И. А. О саморазвитии и формировании профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 17. С. 225–227.

² Аксенова Г. И., Симакова Т. А. Указ. соч. С. 189.

³ Иванова Е. К., Чемерилова И. А. Указ. соч. С. 227.

— теоретический (знаниевый) — выражается в овладении знаниями в области содержания, структуры, логики процесса профессионального саморазвития; знаниями о способах и методиках творческой самореализации;

— практический (компетентностный) — проявляется в умении адекватно оценивать себя и свою деятельность; использовании технологий самопознания и самовоздействия; приобретении опыта творческого самовыражения;

— рефлексивный — предполагает понимание необходимости анализировать свою профессиональную деятельность, склонность осмысливать собственные достижения и неудачи, сформированность навыков педагогической рефлексии.

В качестве критериев профессионального саморазвития преподавателя высшей школы выделяются:

а) самоорганизация качественных изменений в личности и деятельности;

б) доминирование в структуре педагогической деятельности действий преподавателя, направленных на профессиональное самообновление, изменение своих способов работы;

в) постановка и решение по отношению к самому себе и своей деятельности педагогических, психологических, организационных, предметных задач;

г) способность преподавателя воспринимать различные проявления окружающей среды как предпосылки своего профессионального развития.

К числу механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие преподавателя высшей школы, относятся:

— самопознание, связанное с пониманием, признанием, принятием своего «Я»;

— самоопределение, связанное с обозначением границ своего «Я»;

— самоактуализация, связанная с проявлением и высвобождением того, что заложено и сформировано в «Я»;

— самореализация, связанная с выражением потенциала «Я»;

— самодеятельность — деятельность субъекта по объективации и разворачиванию своего «Я»;

— саморегуляция, связанная с управлением «Я»;

— самостроительство, связанное с целенаправленным развитием определенных способностей, сторон и качеств «Я»;

— самоидентификация, связанная с отождествлением и разотождествлением Я с какой-либо позицией, ролью;

— самооценка, связанная с соотнесением «Я-реального» и «Я-идеального» по разным шкалам¹.

Процесс становления «самости» преподавателя высшей школы в рамках педагогической деятельности связан с решением таких проблем, как формирование мотивации преподавателя, преодоление «рутинности», однообразия педагогического труда, развития инициативы, самостоятельности преподавателя, индивидуализация педагогической деятельности, формирование педагога — самодеятеля, способного разработать программу своего учебного курса, осуществить экспертизу собственной деятельности.

Процесс саморазвития преподавателя высшей школы в педагогической деятельности включает в себя три структурных компонента.

1. Рефлексивный компонент — выражается в умении преподавателя переосмысливать отношения с педагогической деятельностью, строить новые образы «Я», его различных подструктур («Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-будущее» и т. д.), реализующихся в виде соответствующих поступков, а также в установке на более глубокие знания о профессионально-педагогической деятельности.

2. Регулирующий компонент — соединяет конкретные средства преобразования педагогической ситуации и потенциальных возможностей преподавателя. Развитие данного компонента связано с умением преподавателя соотносить знания о возможных преобразованиях в педагогической деятельности и в самом себе с требованиями деятельности, выбирать средства и способы для достижения поставленной цели, определять условия, с помощью которых поставленная цель может быть достигнута, анализировать причины успеха (неуспеха) и закреплять полученный результат в индивидуальном опыте.

3. Компонент развивающего взаимодействия — проявляется в умении преподавателя в процессе взаимодействия с участниками педагогического процесса находить условия для собственного личностного развития, оценивать последствия собственных личностных влияний на обучающихся, видеть себя в жизнедеятельности своих учеников, оказывать целенаправленное воздействие, осуществлять глубинное ощущение.

¹ Сластенин В. А. Профессиональное развитие учителя // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 2. С. 3–12.

В. А. Сластенин выделяет следующие уровни саморазвития преподавателей в педагогической деятельности¹:

1. Низкий уровень саморазвития преподавателя в педагогической деятельности. На этом уровне процесс профессионального саморазвития выражен слабо или не выражен совсем; не проявляется осознанный интерес к развитию собственной личности, к учету взаимосвязей педагогической деятельности и своих возможностей.

2. Средний уровень саморазвития преподавателя в педагогической деятельности. На этом уровне в процессе осуществления педагогической деятельности преподаватель использует привычный стиль поведения, ролевые позиции, врожденные способности, выбирает более легкие пути к достижению цели, старается делать то, что легко и хорошо получается, действует только в соответствии со своими интересами, не развивает собственный потенциал.

3. Высокий уровень саморазвития преподавателя в педагогической деятельности. Преподаватели этого уровня в своих действиях ориентированы на выполнение социально важных ролей, личностный потенциал использует для выдвижения новых целей, развития новых способностей.

На формирование способности преподавателя высшей школы к профессиональному саморазвитию оказывают следующие педагогические условия²:

- рационализация содержания профессиональной деятельности;
- активность преподавателя в моделировании и реализации профессионального «Я», его включенность в инновационную и исследовательскую деятельность;
- свободный выбор альтернатив для творческой самореализации, повышения квалификации;
- оптимальное обеспечение доступа к необходимым для профессионального роста информационным ресурсам;
- продуманное стимулирование мотивации и достижений профессионального саморазвития преподавателя высшей школы.

Таким образом, постоянная и напряженная работа преподавателя по рефлексии, самопознанию, самообразованию и самосовершенствованию будет более эффективной, успешной, если в ее основе, наряду со стремлением стать мастером своего дела, будет иметь место и такой мотив, как стремление преподавателя максимально раскрыть и реали-

¹ Сластенин В. А. Указ. соч. С. 10.

² Иванова Е. К., Чемерилова И. А. Указ. соч. С. 227.

зовать свои потенциальные возможности и способности. Человеку, выбирающему профессию преподавателя, следует помнить об этом, быть постоянно готовым к своему личностному и профессиональному развитию в процессе обучения в любых формах.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте определение педагогической деятельности как специфического вида человеческой деятельности. В чем заключаются ее специфические особенности?
2. Назовите основные структурные компоненты профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.
3. Назовите основные функции профессиональной деятельности современного преподавателя высшей школы.
4. Охарактеризуйте основные группы профессиональных умений.
5. Назовите основные компоненты профессионального саморазвития преподавателя высшей школы.
6. Назовите основные критерии профессионального саморазвития преподавателя высшей школы.
7. Назовите и обоснуйте необходимые условия творческого и профессионального роста преподавателя высшей школы.

Тема 10

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

1. Сущность и структура педагогического общения.
2. Стили педагогического общения и их характеристика.
3. Условия и критерии эффективности педагогического общения в высшей школе.

1. Сущность и структура педагогического общения

Одним из важнейших качеств преподавателя высшей школы является его умение организовывать взаимодействие с обучающимися, общаться с ними и руководить их деятельностью.

К определению общения в отечественной психологии существует несколько подходов. Рассмотрим некоторые из них:

Б. Ф. Ломов: «Широкое распространение получила трактовка общения как деятельности. Оно рассматривается как один из “видов деятельности”, как “деятельность общения”, “коммуникативная деятельность” и т. п. Впрочем, иногда его определяют не как деятельность, а как “условие деятельности” или как ее “сторону”. В этой связи на процессы общения пытаются распространить теоретические схемы, сформировавшиеся при изучении предметно-практической деятельности либо некоторых других ее форм»¹.

А. А. Леонтьев полагает, что общение — это особый вид деятельности и выступает как компонент, составная часть (и одновременно условие) другой, некоммуникативной деятельности².

В. М. Целуйко определяет общение как форму деятельности, которая осуществляется между людьми как равными партнерами и приводит к установлению психического контакта³.

А. В. Мудрик отмечает, что с позиции педагогики понимание общения как особого вида деятельности весьма целесообразно⁴.

В современной психологии общение рассматривается как потребность и условие жизни человека, как деятельность, обеспечива-

¹ Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов, В. Н. Носуленкой др.; отв. ред. Б. Ф. Ломов. М.: Наука, 1981. — 280 с.

² Леонтьев А. А. Психология общения. М.: Смысл, 1999. — 365 с.

³ Целуйко В. М. Психологические основы педагогического общения. М.: ВЛАДОС, 2007. — 242 с.

⁴ Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: учебник для студентов вузов. М.: Пед. общество России, 2001. — 319 с.

ющая совместное существование индивидов, как способ взаимного познания человека человеком, как форма взаимодействия и взаимного влияния в социуме.

Специфической формой общения является педагогическое общение, которое, хоть и подчиняется психологическим закономерностям общения как формы взаимодействия людей, но обладает рядом специфических особенностей.

Педагогическое общение — совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Педагогическое общение — это социально-педагогическое взаимодействие преподавателя и обучающегося с целью организации взаимоотношений и диалога, обмена информацией, чувствами, личностными смыслами и установками для оказания воспитательного воздействия.

Педагогическое общение — вид профессионального общения преподавателя с обучающимися на учебных занятиях и вне их (в процессе обучения и воспитания); имеет определенные педагогические функции и направлено на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной и внеучебной деятельности и отношений между преподавателем и обучающимися.

Структура педагогического общения обусловлена творческим подходом преподавателя и включает в себя:

- моделирование (прогностический этап) педагогического общения (сопровождается постановкой задач общения, формированием примерного алгоритма, продумыванием хода действия);

- организация изначального непосредственного общения (начальный период общения) (характеризуется установлением контакта, формированием представлений друг о друге, в отдельных случаях — доведением задач до участников общения);

- управление общением в непосредственном педагогическом процессе;

- подведение итогов общения, анализ соответствия реальной системы общения моделируемой, моделирование дальнейшего общения.

Г. М. Андреева выделяет в общении три взаимосвязанных компонента:

- *коммуникативный*, заключающийся в обмене информацией между общающимися;

— *перцептивный*, проявляющийся в установлении взаимопонимания на основе восприятия друг друга;

— *интерактивный*, под которым понимается организация взаимодействия между общающимися, т. е. обмен действиями¹ (рис. 3).

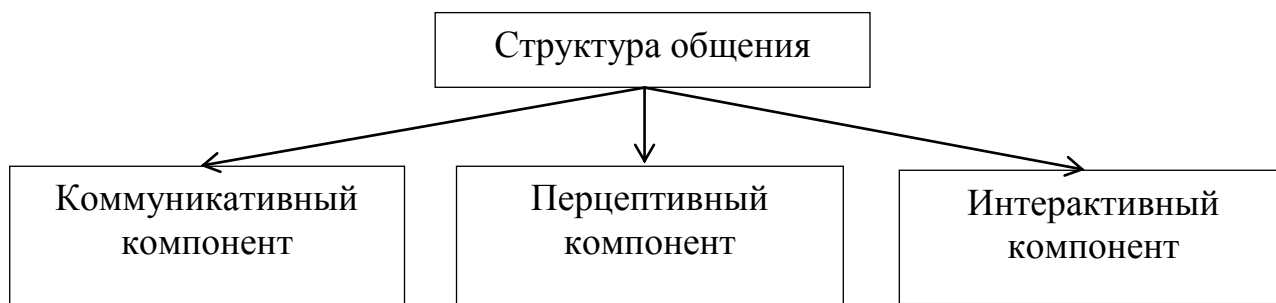


Рис. 3. Структура общения (по Г. М. Андреевой)

А. Н. Бодалев выделяет четырехкомпонентную структуру педагогического общения, объединяющую блоки²:

1. Социально-педагогический, проявляющийся на перцептивном (восприятие), практическом (поведение, взаимодействие), аффективном уровнях (чувства, эмоции).

2. Нравственно-этический, объединяющий субъективные представления о морали, нравственности, ценностях, принципах воспитания.

3. Эстетический, отражающий педагогическую культуру преподавателя (педагогический такт, особенности речи, изысканность общения, соблюдение эстетических требований к внешнему виду преподавателя и т. д.).

4. Технологический, ответственный за управление общением, подбор эффективных методов и способов общения, самопрезентативные способности.

В соответствии с рассмотренной структурой педагогического общения (по А. Н. Бодалеву), можно выстроить систему требований к профессионально-педагогическим способностям преподавателя:

— социально-психологические (умение устанавливать контакт с любыми категориями обучающихся, производить благоприятное впечатление, способность к рефлексии, умение применять психоло-

¹ Андреева Г. М. Социальная психология: учебник. М.: Аспект Пресс, 2017. — 363 с.

² Бодалев А. А. Психология общения. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: Модэк, 1996. — 256 с.

гические приемы, способность предупреждать конфликты и конструктивно разрешать их и др.),

— нравственно-этические (неуклонное следование принципам гуманизма, демократии, соблюдение профессионально-педагогического этикета, норм морали и нравственности, способность доносить указанные нормы до обучающихся, способствовать их усвоению);

— эстетические (выражаются в соответствии требованиям к личности преподавателя высшей школы, способности приобщать обучающихся к культуре, артистичности в деятельности и общении);

— управленческие (способность подбирать оптимальный стиль педагогического общения, сочетать разные способы взаимодействия, обеспечивать воспитательное воздействие на обучающихся в ходе педагогического общения).

Педагогическое общение — специфическое межличностное взаимодействие преподавателя и обучающегося, опосредующее усвоение знаний и становление личности в образовательном процессе.

Педагогическое общение преподавателя высшей школы и обучающихся должно строиться на следующих принципах:

- доверие;
- диалогичность;
- взаимопонимание;
- психологический контакт;
- преобладание взаимодействия над воздействием;
- творческий подход к выстраиванию взаимоотношений¹.

Вступая в общение, люди обычно преследуют цели: передача информации; формирование профессиональных умений и навыков, развитие личностных и деловых качеств; формирование отношения к себе, к другим людям, к обществу в целом; обмен деятельностью, инновационными приемами и техниками, средствами и технологиями; осуществление коррекции, изменение мотивации поведения; обмен эмоциональными состояниями и чувствами.

Н. В. Кузьмина выделила три основные функции педагогического общения:

- 1) информационно-коммуникативную (функция обучения и передачи социального опыта);
- 2) регуляционно-коммуникативную (выбор стратегии и тактики взаимодействия, организация деятельности);

¹ Троянская С. Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика: учебное пособие. Ижевск: УдГУ, 2011 — 148с.

3) аффективно-коммуникативную (или воспитательно-коммуникативную, проявляющуюся в ориентации на развитие личности объекта общения)¹.

Л. М. Митина основными *функциями* педагогического общения считает информационную (обмен информацией познавательного и аффективно-оценочного характера), социально-перцептивную (адекватное, психологически обоснованное восприятие преподавателем обучающихся, установление на этой основе взаимопонимания), презентативную (открытое, искреннее самовыражение субъектов, в частности, преподавателя, его педагогически грамотная самопрезентация), интерактивную (обмен образами, идеями, действиями во взаимодействии и взаимовлиянии субъектов), аффективную (обеспечение эмоциональной стимуляции, разрядки, психологического комфорта, коррекции или создания социально значимого аффективного поведения)².

А. К. Маркова рассматривает разные виды педагогического общения в зависимости от его *цели* и, соответственно, выполняемой *функции*³:

1) общение обслуживает предметную деятельность, его цель находится как бы вне взаимодействия субъектов (например, общение преподавателя с обучающимся на занятии или по поводу учебных дел);

2) общение имеет самостоятельную ценность и выступает самоцелью (полное равноправие и взаимный интерес преподавателя и обучающегося к точке зрения партнера);

3) реализуется цель приобщения партнера к опыту и ценностям инициатора общения (чаще — приобщение обучающегося к опыту преподавателя как носителя образцов культуры, реализующего их передачу);

4) целью общения выступает приобщение самого инициатора к ценностям партнера (чаще инициатором выступает обучающийся, принимающий ценности и опыт преподавателя); если первый из выделенных видов педагогического общения предполагает включенность в структуру педагогической деятельности, то другие имеют статус самостоятельных субъект-субъектных форм активности, должны рассматриваться в более широком контексте экзистенциаль-

¹ Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под. ред. Н. В. Кузьминой. 2-е изд. М.: Народное образование, 2002. С. 7–52.

² Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. С. 25.

³ Маркова А. В. Указ. соч.

но-смыслового поля преподавателя и обучающегося, хотя, безусловно, они имеют как базовый и педагогический смысл.

По мнению американского психолога К. Роджерса, эффективное педагогическое общение выполняет еще и *психотерапевтическую функцию* — облегчения, фасилитации общения. Эта функция столь важна, что К. Роджерс называет преподавателя, прежде всего, фасилитатором обучения и общения. Это означает, что преподаватель помогает обучающемуся выразить себя, проявить то, что в нем есть позитивного. Заинтересованность в успехе обучающегося, благожелательная атмосфера помогают, облегчают обучение, способствуют самоактуализации и дальнейшему развитию обучающегося¹.

Воспитательное значение общения заключается не только в том, что оно расширяет общий кругозор человека и способствует развитию психических образований, которые необходимы ему для успешного выполнения деятельности, носящей предметный характер. Воспитательное значение общения заключается еще и в том, что оно является обязательным условием формирования общего интеллекта человека и, прежде всего, многих его перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик.

Я. Яноушек предложил трехуровневую систему педагогического общения²:

На первом уровне педагогическое общение предполагает, прежде всего, передачу и принятие информации, ее кодирование и декодирование, осуществляющие выравнивание различий, имеющих в исходной информированности вступивших в контакт индивидов. Однако уже на этом уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, в скрытом виде она включает и взаимное отношение участников.

Коммуникация приобретает явно взаимный характер *на втором уровне*, где она представляет собой взаимную передачу и принятие значений участниками.

На третьем уровне на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, да-

¹ Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг; науч. ред. А. Б. Орлов; [пер. с англ. Орлова С. С. и др.]. М. : Смысл, 2002. — 527 с.

² Яноушек Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности // Проблемы общения в психологии / под ред. Б. Ф. Ломова. М.: Наука. 1981. С. 169–170.

же когда с ним не соглашаются и т. д. В этом случае педагогическое общение направлено на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникацию.

Этапы педагогического общения выделены В. А. Кан-Каликом¹:

I. Моделирование. Моделирование общения осуществляется на основе планирования коммуникативной структуры:

- прогнозирование результатов общения;
- определение педагогических целей и задач общения;
- анализ общей педагогической и нравственно-психологической ситуации;
- учет творческой индивидуальности;
- учет индивидуальных особенностей участников общения;
- определение предлагаемой системы методов и приемов общения.

II. Организационный. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с участниками, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспектов педагогического общения.

Важнейшими элементами этого этапа являются:

- конкретизация спланированной модели общения;
- уточнение условий и структуры предстоящего общения;
- осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

III. Управление развивающимся процессом общения. Методы обучения, воспитания и система общения должны быть адекватны.

IV. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности.

Этапы педагогического общения вне учебной аудитории можно представить следующим образом:

1. Начало общения, в преимущественной степени определяющее успешность его ведения. Задачей начала общения называют установление контакта и приятной коммуникативной атмосферы между пре-

¹ Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. — 190 с.

подавателем и обучающимися, привлечение внимания и пробуждение интереса к предмету коммуникации.

2. Основная часть общения, выражающаяся в непосредственной передаче информации и обсуждении предмета коммуникации. Данный этап направлен на передачу подготовленной информации, установление мотива и цели ведения общения собеседником, выражение собственной позиции собеседнику, узнавание, анализ и восприятие позиции партнера. В зависимости от определенных обстоятельств, на данном этапе могут быть предварительно определены направления последующей деятельности, что обуславливает успешность заключительного этапа партнерского общения — принятия решений.

3. Принятие решений и завершение педагогического общения — этап, направленный на достижение основной (в случае успеха) или альтернативной (при негативном исходе) цели. На данном этапе рекомендуется подвести итог, резюме коммуникации, конкретный вывод, понятный для участников.

4. Самоанализ партнерского общения, в процессе которого следует провести анализ хода и завершения коммуникации, выявить ее недостатки, сложности, положительные моменты — все, что следует учитывать при проведении дальнейшего общения с тем же обучающимся или другими.

Содержание и продолжительность каждого этапа зависят от ситуации в учебной группе, групповой динамики в процессе общения, целей и задач общения и других параметров, которые преподаватель высшей школы может отследить в процессе педагогического общения.

Н. С. Ефимова предлагает следующие виды педагогического общения (в основу классификации ставит его содержание)¹:

— материальное общение, заключающееся в обмене предметами и продуктами деятельности;

— когнитивное (познавательное) общение, состоящее в обмене знаниями, доведении знаний до обучающихся;

— мотивационное общение, направленное на обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями;

— деятельностное, в ходе которого реализуется обмен действиями, операциями, компетенциями, умениями, навыками.

Существует множество форм педагогического общения, к которым можно отнести следующие:

¹ Ефимова Н. С. Психология общения. Практикум по психологии: учебное пособие. М.: Форум: ИНФРА-М, 2019. — 192 с.

— монологическое общение, представляющее собой выступление одного участника педагогического общения; чаще всего, за монологической следует диалогическая речь, в ходе которой иными участниками оценивается выступление первого;

— диалогическое общение — наиболее часто встречающееся педагогическое общение.

В зависимости от используемых средств, можно выделить следующие виды педагогического общения:

— непосредственное, которое осуществляется без использования специальных средств;

— опосредованное — связанное с применением специального оборудования;

— прямое, происходящее непосредственно между участниками общения, воспринимающими друг друга;

— косвенное, в котором отсутствует личный контакт между собеседниками, общение осуществляется исключительно при помощи посредников, в роли которых выступают третьи лица.

А. А. Лобанов уверен, что педагогическому общению свойственно большинство основных функций межличностного общения, реализуемых в повседневной жизнедеятельности человека, однако функции педагогического общения имеют только им присущие отличительные особенности¹.

Педагогическое общение всегда характеризуется установлением сотрудничества между участниками процесса взаимодействия; обменом информацией и обогащением знаниями общающихся сторон; сопереживанием, эмпатией участников взаимодействия; системой отношений между людьми, ее регуляции.

В заключение следует еще раз отметить, что преподаватель высшей школы в своей работе постоянно осуществляет многогранную коммуникативную деятельность. Вот почему такую важную роль приобретает обучение основам педагогического общения в системе профессиональной творческой подготовки преподавателя. Овладение основами педагогического общения является сложным процессом, для которого необходимы не только время и опыт, но и теоретические знания. Таким образом, теоретические знания об основных элементах педагогического общения (функциях, структуре, уровнях) —

¹ Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. — 189 с.

это основное, чем должен владеть и что должен использовать преподаватель в своей работе.

2. Стили педагогического общения и их характеристика

Большое значение для эффективности педагогического общения имеет стиль общения. Индивидуально-типологические особенности взаимодействия преподавателя высшей школы с обучающимися определяют стиль педагогического общения.

Стиль педагогического общения — это устойчивое единство способов и средств деятельности преподавателя и обучающихся, их субъект-субъектного взаимодействия.

Стиль обычно является показателем и отражением коммуникативных качеств преподавателя.

Существует множество классификаций стилей общения преподавателя и обучающегося.

В отечественной педагогике выделяли *шесть классических стилей педагогического общения*:

- авторитарный, при котором преподаватель осуществляет единоличное управление учебным коллективом, не позволяя обучающимся высказывать свои взгляды и критические замечания, преподаватель последовательно предъявляет к обучающимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

- авторитарный (властный) стиль руководства допускает возможность для обучающихся участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими установками;

- демократический стиль предполагает внимание и учет преподавателем мнений обучающихся, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение на равных;

- игнорирующий стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность обучающихся, практически устраняется от общения с ними, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

- попустительский, конформный стиль проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от общения с группой обучающихся либо идет на поводу их желаний;

- непоследовательный, алогичный стиль — преподаватель, в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоцио-

нального состояния, выбирает любой из названных стилей общения, что ведет к дезорганизации и ситуативности педагогического общения, к появлению конфликтных ситуаций.

В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения¹:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок преподавателя, его отношения к педагогической деятельности в целом.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Преподаватель играет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах (в обучении — со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании — со ссылкой на жизненный опыт и возраст).

4. Общение-устрашение — негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций преподавателей, предложенная М. Таленом².

Модель I — «Сократ». Это преподаватель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в образовательном процессе из-за постоянной конфронтации; обучающиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II — «Руководитель групповой дискуссии». Главным в образовательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между обучающимися, отводя себе роль по-

¹ Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. — 190 с.

² Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. С. 152.

средника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III — «Мастер». Преподаватель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и, прежде всего, не столько в образовательном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV — «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а обучающийся, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам.

Модель V — «Менеджер». Стил, сопряженный с атмосферой эффективной деятельности учебного коллектива, поощрением инициативы и самостоятельности. Преподаватель стремится к обсуждению с каждым обучающимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI — «Тренер». Атмосфера общения в учебном коллективе пронизана духом корпоративности. Обучающиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Преподавателю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат, успех, победа.

Модель VII — «Гид». Воплощенный образ «ходячей энциклопедии». Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию, — выбор роли преподавателем на основании собственных потребностей, а не потребностей обучающихся.

Перечисленные выше характеристики, конечно, не исчерпывают всего многообразия стилей педагогического общения. В стиле ярко проявляется индивидуальность личности, поэтому особенности общения одного преподавателя высшей школы могут профессионально не «срабатывать» у другого.

3. Условия и критерии эффективности педагогического общения в высшей школе

Условия эффективности педагогического общения сформулированы А. А. Бодалевым¹:

- соответствие гуманистическим принципам;
- воспитание отношения к высшей ценности;
- должный уровень психолого-педагогических знаний, умений, навыков познания других людей.

М. В. Фатей конкретизировал психолого-педагогические условия эффективности педагогического общения²:

- знание основ педагогического общения;
- умение организовать общение и управлять им и собственным психическим состоянием;
- умение устанавливать положительные взаимоотношения;
- сформированность определенных нравственно-личностных качеств;
- речевое развитие и интуиция;
- самопознание и самооценка: педагогическая рефлексия.

Эффективность педагогического общения обеспечивается его педагогическими способностями преподавателя высшей школы, под которыми понимается совокупность индивидуально-психологических особенностей личности преподавателя, определяющих эффективность осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Педагогические способности обеспечиваются выработкой и совершенствованием педагогических умений и навыков, применение которых в разных ситуациях и обеспечивает становление педагогических способностей как целостных личностных образований.

На наш взгляд, *структура педагогических способностей* преподавателя высшей школы, обеспечивающих эффективность педагогического общения, представлена следующими элементами:

- педагогическая интуиция (умение правильно подбирать методы и способы педагогического общения в зависимости от объекта воздействия);
- педагогическая наблюдательность (умение распознавать изменения в поведении объекта педагогического воздействия);

¹ Бодалев А. А. Указ. соч. С. 96–98.

² Фатей М. В. Педагогическое общение: учебное пособие. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014 — 116 с.

- педагогическое планирование (умение организовать ситуацию педагогического общения для обеспечения его эффективности);
- педагогическое прогнозирование (умение проектировать последствия, оценивать перспективы и предполагаемые результаты педагогического общения);
- педагогический такт (умение поддерживать конструктивные отношения в общении со всеми категориями обучающихся вне зависимости от их личностных особенностей, уровня способностей и т. д.).

В процессе педагогического общения осуществляется *психолого-педагогическое воздействие*.

Под психолого-педагогическим воздействием ряд авторов понимает сознательное и целенаправленное воздействие на психические процессы личности с целью побудить её изменить выбор варианта поведения¹.

Организаторские способности преподавателя высшей школы обеспечивают конструктивное выстраивание педагогического общения вне зависимости от условий его осуществления и включают:

- организаторскую проницательность как умение предвидеть обстоятельства, препятствующие решению задач педагогического общения, и своевременно находить их решения;
- эмоционально-волевою результативность воздействия на объекты педагогического общения;
- готовность к организаторской деятельности в процессе педагогического общения.

Важное место в педагогическом общении занимает *профессионально-педагогическая позиция* преподавателя высшей школы, под которой мы понимаем сложное личностное образование, отражающее систему отношений к своему месту и роли в образовательном процессе. Профессионально-педагогическая позиция отражает систему ценностей и установок личности преподавателя высшей школы, определяет стратегию его поведения и стиль взаимодействия с обучающимися.

И. А. Зимняя установила, что эффективное педагогическое общение осуществляется на основе учебного сотрудничества и предполагает наличие следующих способностей преподавателя²:

¹ Агзамова Е. Ю., Арзикулов Д. Н. Педагогика: учебное пособие. Ташкент: Академия МВД Республики Узбекистан, 2014. С. 84

² Зимняя И. А. Указ. соч.

1) пристальное внимание к мыслительному процессу обучающихся, когда малейшее движение мысли требует немедленной поддержки, одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена;

2) эмпатия — умение поставить себя на место обучающегося, понять цель и мотивы его поведения, а значит, и его самого, что позволяет прогнозировать деятельность обучающегося и управлять ею заранее;

3) доброжелательность, заинтересованность в успехе обучающегося;

4) рефлексия — непрерывный анализ собственного поведения и деятельности, управляющих деятельностью обучающихся, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс.

Эффективность педагогического общения в немалой степени определяется личностными качествами преподавателя. Среди них можно выделить четыре группы:

1) показатели коммуникативного плана;

2) показатели индивидуально-личностного плана;

3) показатели общего социально-психологического плана;

4) показатели морально-этического плана.

Среди показателей личностного плана наибольшее значение имеют коммуникативные склонности, способности, знания, умения, навыки общения и др. Безусловно, на результативность педагогического общения оказывают влияние такие показатели индивидуально-личностного плана, как интересы, склонности, уровень подготовленности, привычки.

Следующим элементом педагогического общения является *педагогический контакт*, установление которого возможно посредством применения следующих приемов:

— педагогическая самоподача;

— вовлечение в педагогическое общение;

— мотивирование (заинтересование);

— формирование эмоционально-положительной связи;

— активизация взаимопонимания.

Управление педагогическим общением представляет собой целенаправленное воздействие, обеспечивающее достижение задач педагогического общения.

Управление педагогическим общением осуществляется при помощи следующих приемов:

— поддержание и корректирование установленных рамок общения;

- перестройка способов педагогического общения;
- позиционно-ролевое влияние преподавателя.

Эффективность педагогического общения обеспечивается соблюдением требований к отношениям «преподаватель — обучающийся»:

- ориентация преподавателя на развитие обучающихся, повышение их педагогической культуры;
- следование духу корпоративности, профессиональной общности с обучающимися, преодоление авторитарных воспитательных воздействий;
- поддержание профессионально-педагогического интереса обучающихся в качестве основного фактора управления педагогическим общением.

Педагогическое общение может сопровождаться следующими трудностями:

- неумение устанавливать контакт с любыми категориями обучающихся;
- отсутствие понимания внутренней психологической позиции обучающихся;
- отступление от педагогических задач в процессе общения;
- неверный подбор методов и средств педагогического общения;
- сложности в управлении собственным психическим состоянием.

Выделяют *психолого-педагогические приемы и способы* совершенствования педагогического общения, которые можно объединить в следующие группы методов:

- методы групповой дискуссии, под которой понимается обсуждение определенного вопроса, конкретной ситуации, требующих пояснения мнения или отношения к ним каждого из участников в ходе непосредственной коммуникации;
- игровые методы, используемые в качестве способов преодоления скромности, замкнутости, напряженности у обучающихся;
- методы развития социальной перцепции, направленные на развитие у обучающихся компетенции восприятия, понимания, оценивания другого индивида, а также самого себя посредством узнавания оценки своей личности третьим лицом;
- методы телесно ориентированной терапии, используемые для формирования и развития у обучающихся способности к физиологической, эмоциональной релаксации, минимизации последствий стрессовых состояний, психического напряжения и т. д.

Также выделяют педагогические приемы, обеспечивающие эффективность педагогического общения преподавателя высшей школы и обучающихся:

- приобщение обучающихся к начальным формам научно-исследовательской деятельности;

- разработка форм совместной деятельности, обеспечивающей социализацию обучающихся (выступления перед населением, участие в научно-практических конференциях, открытые занятия и т. д.);

- обеспечение участия профессорско-преподавательского состава в досуговой деятельности обучающихся (выездные занятия, круглые столы, дискуссии, олимпиады, конкурсы и т. д.).

Соблюдение указанных требований обеспечивает формирование *педагогического авторитета* преподавателя высшей школы, под которым понимается социально-педагогический феномен, отражающий качественную систему представлений обучающихся о преподавателе, выступающий в качестве ведущей детерминанты решения профессионально-педагогических задач.

Важность педагогического авторитета преподавателя подчеркивал К. Д. Ушинский, отмечая, что «влияние личности учителя составляет воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни системой наказаний и поощрений»¹.

Педагогический авторитет преподавателя обеспечивает превращение педагогического общения в особую форму взаимодействия участников педагогической деятельности, содействующую установлению оптимальной морально-психологической атмосферы взаимодействия, коммуникации и отношений партнерства, а также создающую условия для продуктивного взаимодействия субъектов в достижении желаемых результатов.

Таким образом, задачу оптимизации педагогического общения невозможно решить без адекватного отражения ее психолого-педагогического содержания, опирающегося на:

- признание равенства прав и свобод каждого из партнеров;
- уважение точки зрения, мнения, позиции собеседника;
- взаимное информационное, коммуникативное обогащение участников.

¹ Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. Т. 2. М.: АПН РСФСР, 1951. С. 29.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте характеристику педагогического общения преподавателя высшей школы.
2. Раскройте компоненты педагогического общения.
3. Охарактеризуйте этапы педагогического общения (по В. А. Кан-Калику).
4. Какова структура педагогических способностей преподавателя высшей школы?
5. Перечислите стили педагогического общения преподавателя высшей школы.
6. Что представляет собой управление педагогическим общением?
7. Назовите психолого-педагогические приемы и способы совершенствования педагогического общения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Какую бы учебную дисциплину ни осваивал будущий специалист, тем более призванный работать с людьми, это всегда только первоначала, основы для будущего постоянного и непрерывного самообразования. Педагог — преподаватель и воспитатель — в этом ряду среди первых.

Человек в образовательном процессе — предмет педагогической психологии. Два таких сложнейших явления не только переплелись, но и взаимовлияют друг на друга. Если учесть, что мы говорим о педагогической психологии, да еще в условиях цифровой трансформации образования и быстро меняющихся социальных условиях — предмет этот многократно усложняется. Меняются местами причины и следствия, мотивы и цели, цели и средства, формы влияют на содержание, содержание на формы и т. д.

Практика высшего образования в условиях информатизации полна противоречий. Например, традиционно основной задачей преподавателя высшей школы было ознакомить обучающихся с системной и сложной информацией, которая позволяла не только ориентироваться в профессиональной практике, но и адаптироваться к её условиям. Сейчас условия труда меняются так быстро, что востребованными становятся конкретные профессиональные и специализированные компетенции. Но ориентация на них слабо развивает мышление будущего специалиста. Компетенции устаревают. А без развитого мышления нет мотивации самообразования.

И другое. С одной стороны, широкое развитие информационных сетей позволяет быстро находить любую информацию, не нужно многими часами сидеть в библиотеке, листая монографии, журналы и диссертации. С другой — знание, полученное быстро, без усилий часто остается поверхностным, не способствует глубокому пониманию сложных связей.

И психологи, и педагоги давно установили закономерность — чем больше усилий вкладывает человек в какое-либо дело (в том числе и образование), тем больше он ценит его результат, и тем больше это дело формирует человека как субъекта деятельности. Данное положение не требует особых доказательств: написать реферат самостоятельно или скачать текст из интернета — по влиянию на способность думать, опыт анализа и обобщения — большая разница. В народной педагогической психологии это также известно давно:

«без труда не выловишь и рыбку из пруда», «будешь стараться — всё может удался», «глубже пахать — больше хлеба жевать», «есть терпение — будет и умение». Труд самообразования — это не только (и даже не столько) чтение литературы, но и труд самопознания, самоанализа. Не самокопания, а понимания себя в процессе обучения и деятельности, понимания внутренних механизмов освоения знаний, сложностей в развитии умений и способностей, мотивов в преодолении трудностей, переживаний, в выборе направлений дальнейшего движения, факторов, влияющих на оценку и самооценку.

Все эти конкретности, детали, условия, обстоятельства, противоречия составляют содержание педагогической психологии высшей школы, с которым специалисту, работающему с людьми, ещё предстоит ознакомиться.

В завершение приведём слова академика Е. А. Климова, который в своем учебнике «Психология» писал: «Так в чем всё-таки главная цель прохождения курса психологии? В том, чтобы обрести психологическую направленность ума. А именно, замечать то, что раньше не замечали, размышлять о том, о чем пока мало думали или не имели возможности думать из-за недостатка специальных языковых средств (слов, терминов). Всё можно спокойно забыть (книги ведь для того и хранят, чтобы в них при необходимости снова заглядывать), но важно развить и сохранить на всю жизнь психологическую пытливость, наблюдательность и человечность»¹. Золотые слова — как для психолога, так и для преподавателя.

¹ Климов Е. А. Психология: учебник для школы. М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1997. 287 с.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература:

1. Педагогика высшей школы: учебник. — 2 изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. — 340 с.
2. Педагогическая психология высшей школы: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. Санкт-Петербург: ООО «Р-КОПИ», 2020. — 180 с.
3. Самойлов В. Д. Педагогика и психология высшей школы: учебник. Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2021. — 248 с.
4. Фоминова А. Н. Педагогическая психология: учебное пособие / А. Н. Фоминова, Т. Л. Шабанова. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: ФЛИНТА, 2021. — 320 с.

Дополнительная литература:

1. Аксенова Г. И. Педагогическая психология: курс лекций / Г. И. Аксенова, Т. А. Симакова. Рязань: Академия ФСИН России, 2017. — 257 с.
2. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов: учебное пособие для вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. Москва: Юрайт, 2019. — 170 с.
3. Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Психология и педагогика: учебное пособие. Санкт-Петербург: ООО «Р-КОПИ», 2016. — 268 с.
4. Ефремова О. И. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов / О. И. Ефремова, Л. И. Кобышева. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. — 172 с.
5. Журавлева Т. Л. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2018. — 252 с.
6. Журавлева Т. Л. Активизация профессионального саморазвития обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД России: монография. Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2019. — 168 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Москва: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2010. — 447 с.
8. Климов Е. А. Основы психологии: учебник. Москва: ЮНИТИ, 2003. — 462 с.

9. Ключко О. И. Педагогическая психология: учебное пособие / О. И. Ключко, Н. Ф. Сухарева. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. — 234 с.
10. Мандель Б. Р. Педагогическая психология: учебное пособие. Москва: КУРС: ИНФРА-М, 2015. — 368 с.
11. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. Москва: Просвещение, 2007. — 190 с.
12. Митин А. Н. Основы педагогической психологии высшей школы: учебное пособие. Москва: Проспект; Екатеринбург: Уральская государственная юридическая академия, 2017. — 190 с.
13. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. — 376 с.
14. Семеновских Т. В. Педагогическая психология: учебное пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2013. — 307 с.
15. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Москва: Логос, 2012. — 448 с.
16. Шляпникова О. А. Мотивация образовательной деятельности: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2014. — 124 с.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Учебное издание

Душкин Антон Сергеевич,
кандидат психологических наук, доцент;
Гейжан Наталия Федоровна,
доктор педагогических наук, профессор;
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;
Журавлева Тамара Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

Редактор *Корчуганова И. А.*
Компьютерная верстка *Душкова А. Ю.*
Дизайн обложки *Шеряй А. Н.*

ISBN 978-5-91837-631-7



Подписано в печать 05.12.2022. Формат 60×84 ¹/₁₆
Печать цифровая 13,75 п. л. Тираж 50 экз. Заказ № 152/22

Отпечатано в Санкт-Петербургском университете МВД России
198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилутова, д. 1