

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
Кафедра педагогики и педагогической психологии

Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании

Методические указания

*Рекомендовано
Научно-методическим советом университета
для студентов, обучающихся по направлению
Психолого-педагогическое образование*

Ярославль
ЯрГУ
2014

УДК 159.9:378(075)
ББК Ю9в.я73
К90

*Рекомендовано
Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного издания. План 2014 года*

Рецензент:
кафедра педагогики и педагогической психологии
Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова

Составитель
Т. Б. Венцова

К90 Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании : метод. указания / сост. Т. Б. Венцова ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2014. — 44 с.

Решение практических задач по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса должно опираться на знание основных психологических закономерностей интеллектуального и личностного развития учащихся, закономерностей учебной деятельности как взаимодействия учителя и ученика.

Данный курс знакомит слушателей программы с основными категориями психологической науки: сознание, деятельность, личность — как средствами решения прикладных проблем, конкретных психолого-педагогических задач.

Методические указания предназначены для студентов, обучающихся по направлению 44.04.02 (050400.68) Психолого-педагогическое образование (дисциплина «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании», цикл М2), очной формы обучения.

УДК 159.9:378(075)
ББК Ю9в.я73

© ЯрГУ, 2014

Введение

Психология как научная основа управления образовательным процессом

В соответствии с образовательными целями данного спецкурса необходимо прежде всего понять значение, которое научное психологическое знание имеет для практики обучения и воспитания. В этом основная образовательная задача данного раздела. Более подробно с задачами и структурой педагогической психологии можно познакомиться по учебным пособиям: [7],[13].

Основное содержание:

- задачи современного среднего образования;*
- педагогическая психология как фундаментальная и прикладная отрасль психологии;*
- разделы педагогической психологии;*
- деятельностный подход, его роль в организации образовательного процесса.*

Сложность задач, стоящих перед современной школой, диктует необходимость поиска научного обоснования путей и способов их решения.

Задачи школьного образования нельзя представить узко только как формирование знаний, умений и навыков. Задача современной школы — развитие мышления, стремления к постоянному совершенствованию, интеллектуальному и нравственному, к познанию, творчеству. Педагог призван помочь учащимся раскрыть потенциальные возможности и способности, что в перспективе должно обусловить стремление к достижению вершин профессионального мастерства.

Для того чтобы обеспечить полноценное социальное взаимодействие людей, необходимо сформировать соответствующие отношения, уважение к интересам других, сформировать навыки социального сотрудничества. В идеале цель личностного развития — стремление к нравственному совершенству. Воспитание как

управление процессом становления личности опирается на знание психологии личности, закономерностей ее формирования.

В современной педагогической практике невозможно грамотно и эффективно строить свою деятельность без интенсивного внедрения научных психологических знаний. Вся педагогическая деятельность непосредственно направлена на человека, на его развитие. Хороший, заинтересованный в результатах своей работы, в судьбах учеников педагог обязан быть психологом. Изучением психических закономерностей в процессе обучения и воспитания занимается педагогическая психология. В структуре педагогической психологии выделяют следующие разделы: психология обучения, психология воспитания, которые разделяются по виду социального опыта, подлежащего усвоению, и психология труда учителя.

Психология обучения рассматривает закономерности учения как деятельности ученика, формирование мотивов учения, закономерности формирования опыта (знаний, умений и навыков), интеллектуального развития с позиций различных теорий учения.

Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения социальных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе.

Особое внимание при изучении процессов обучения и воспитания психологи обращают на содержание учебных предметов и цели воспитательных воздействий с точки зрения эффективности и возможностей их достижения. Психологов интересует развивающий эффект любого обучения и воспитания. Психологические теории и концепции обучения направлены на развивающий учебно-воспитательный результат.

Особую область в педагогической психологии составляет *психология труда учителя*. В этом разделе дается характеристика педагогической деятельности, рассматривается психология личности учителя, педагогические способности, стили педагогического общения, отношения между участниками педагогического процесса.

В центре внимания педагогической психологии — процессы усвоения знаний и адекватных им умений и навыков, развития мышления, формирования различных свойств личности учащегося. Выявить закономерности усвоения разных видов социального опыта (интеллектуального, нравственного, эстетического 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. Этот процесс всегда осуществлялся в той или иной мере при помощи других людей, т. е. как обучение и воспитание. В силу этого изучение психологических закономерностей формирования человеческой личности в условиях учебно-воспитательного процесса существенно способствует познанию общих закономерностей становления личности, что является задачей общей психологии. Таким образом, педагогическая психология развивается как ветвь и фундаментальной и прикладной психологии.

В основе освоения человеком социокультурного опыта лежат общие психические закономерности, закономерности развития психики в деятельности. Принятый в отечественной психологии деятельностный подход наиболее продуктивно развивался в педагогической психологии. В связи с этим необходимо рассмотреть основные положения деятельностного подхода и обратиться к таким фундаментальным понятиям психологии, как сознание, деятельность, личность.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

Приведите примеры разрешения педагогами различных педагогических ситуаций; проанализируйте причины успеха или неудачи, опираясь на психолого-педагогические знания.

Тема 1. Природа человеческой психики.

Сознание

Категория «сознание» имеет особо важное значение для психолого-педагогической теории. Сознание трактуется как совокупность знаний. Знания — один из результатов учебной деятельности. С другой стороны, сознание обеспечивает способность к саморегуляции поведения, что указывает на значение этого понятия для практики воспитательной работы.

Основное содержание:

- предмет психологии — психика;
- сознание как высший уровень психического отражения;
- сознание и бессознательные психические явления;
- роль сознания в психической деятельности;
- коллективный труд как условие возникновения сознания.

Психология — наука о психике, о фактах, закономерностях и механизмах психики. Предмет психологии — психика.

Психика — это особое свойство высокоорганизованной материи мозга, которое состоит в отражении объективной реальности. Это философское определение психики.

Естественно-научное определение психики: психика — регулятор активности живого организма, который позволяет адекватно ориентироваться в окружающей среде.

Психическое неоднородно. Выделяют уровень сознания и уровень бессознательного психического.

Сознание — высший уровень психического отражения, совокупность знаний. Знания — все то, что может быть вербализовано, выражено в словесной форме. Иными словами, сознание носит языковой характер.

Язык позволяет закреплять и передавать от поколения к поколению представления, знания, выработанные в многовековой практике общества. Сознательное усвоение знаний лежит в основе обучения человека.

Сознание обеспечивает возможность давать отчет в разворачивающихся в данный момент действиях, предвидеть результаты

будущих действий. Сознание как высшая форма отражения действительности дает человеку возможность подчинять свои действия возникающим в его голове представлениям и понятиям, а также действовать мысленно, «в уме». Действия в направлении результата, который должен быть достигнут, но находится пока только в идеальном представлении человека, — это важная и специфическая роль сознания, это способность к целеполаганию.

Сознание отдельных людей не существует вне явлений общественного сознания. Даже сознательное отражение конкретного единичного предмета представляет собой процесс, в котором непосредственное впечатление, получаемое от этого предмета, связывается с определенным общественно выработанным словесным обобщением. Воспринимая что-то, мы называем словом, отвечаем на вопрос «Что это?». В результате воспринимаемое и получает для человека то или иное значение, т. е. осознается им как относящееся по своим свойствам к той или иной группе предметов или явлений. Осознание предметов и явлений действительности — это процесс их отражения в системе имеющихся у человека словесных обобщений.

Важная особенность словесных обобщений состоит в том, что они богаче, чем непосредственные впечатления, которые человек приобретает в жизни, в практической деятельности. В словесных обобщениях более глубокое, более полное и совершенное отражение.

Хотя словесные обобщения не могут возникнуть на основе только непосредственных впечатлений человека от явлений действительности, они формируются все же в его индивидуальном опыте в процессе общения с другими людьми. В этом процессе и происходит усвоение каждым отдельным человеком тех представлений, понятий и взглядов, которые составляют содержание общественного сознания и в основе которых лежит опыт людей, передаваемый от поколения к поколению. Содержание общественного сознания, усваиваемое конкретным человеком, и есть его индивидуальное сознание.

Сознательное отражение действительности всегда является продуктом взаимосвязи непосредственных впечатлений,

полученных человеком от явлений действительности, и тех общественно выработанных представлений, понятий и идей, которые воздействуют на него в процессе общения с другими людьми: устная и письменная речь, научные и литературные произведения. При этом важно, чтобы усвоение понятий и представлений, выработанных обществом, опиралось на индивидуальный опыт человека, было доступно его пониманию, не вступало с ним в противоречие. Понятия, идеи, взгляды, воздействующие на человека, являются огромной движущей силой в его жизни, но лишь при условии, если находят почву для их усвоения и закрепления. Например, недостаточно, чтобы ребенок только слушал от окружающих разъяснение значения труда. Для того чтобы прививаемые ему взгляды на труд стали его взглядами, нужно формировать у него практический опыт участия в доступных ему видах трудовой деятельности.

Сознание присуще только человеку. В этом главное отличие психики человека от психики животных. Но если психика человека качественно отличается от психики животных, то в основе ее функционирования другие законы, объясняющие поведение человека. Возникает необходимость решить проблему самой природы человеческой психики, объяснить роль биологического и социального в психическом развитии.

Отличительная черта сознания — отражение мира безотносительно к биологическому смыслу этого отражения, т. е. возможность объективного отражения. Возникновение сознания обусловлено возникновением особой формы деятельности — коллективного труда. Коллективный труд предполагает разделение функций: участники выполняют различные операции, которые сами по себе в ряде случаев могут выглядеть как бессмысленные с точки зрения непосредственного удовлетворения потребностей человека, их осуществляющего. Например, в ходе коллективной охоты загонщик гонит животное от себя. Но ведь естественное поведение человека, который стремится добыть пищу, должно быть противоположным! Значит, имеют место особые элементы деятельности, подчиненные не непосредственному побуждению, а результату, целесообразному в контексте коллективной

деятельности и выполняющему в этой деятельности промежуточную роль. Здесь цель отделяется от мотива, в результате чего выделяется действие как особая единица деятельности. Чтобы осуществить действие, человек должен осознать его результат в общем контексте, т. е. осмыслить его.

Таким образом, одним из факторов возникновения сознания оказывается коллективный труд. В процессе коллективного труда возникает необходимость обмена информацией, необходимость общения, воздействия на других людей. Включенность в речевое общение связано с необходимостью овладения системой языковых значений. Сознание, собственно, и образуется смыслами и значениями, а также чувственной тканью сознания, т. е. его образным содержанием.

Исследование проблемы сознания, природы человеческой психики было важным этапом становления отечественной психологии в ранний период ее развития, в 1920–1930 гг. Большой вклад в развитие отечественной и мировой психологии внес Л. С. Выготский.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение психики.
2. Что такое сознание? Сформулируйте признаки отражения действительности на уровне сознания.
3. Сформулируйте критерии осознанного усвоения (понимания) учебного материала учеником.

Тема 2. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского

Л. С. Выготский — один из выдающихся русских психологов и философов. Работы Л. С. Выготского охватывают широкий круг проблем. Наибольший интерес для психологов, работающих в сфере образования, представляют основные положения культурно-исторической теории, а также работы по педагогической психологии, с которыми следует ознакомиться: [2],[3].

Основное содержание:

- научная биография Л. С. Выготского;
- понятие высших психических функций;
- понятия зоны ближайшего развития и зоны актуального развития;
- основные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского:

1) человек оказался способным к овладению природой благодаря использованию орудий;

2) научившись овладевать природой, человек научился также овладевать собственной психикой. Средствами такого овладения становятся знаки;

3) интериоризация интерпсихологических отношений, превращение их в интрапсихологические. Внутренняя речь как средство самоуправления психикой.

Л. С. Выготский прожил всего 38 лет. Но то, что он сделал за свою недолгую жизнь, оказало большое влияние на отечественную и мировую психологию. Интересна биография этого талантливого человека.

Лев Семенович Выготский родился 5 (17) ноября 1896 г. в городе Орша вторым из восьмерых детей в семье купца Симхи (Семёна) Львовича Выгодского и его жены, учительницы Цили (Цецилии) Моисеевны Выгодской. Уже через год семья переехала в Гомель.

Получив начальное образование дома, Л. С. Выготский сдал экзамены за 5 классов и поступил в 6-й класс казённой гимназии,

закончил последние два класса в частной еврейской мужской гимназии А. Е. Ратнера. Продолжал заниматься древнееврейским, древнегреческим, латинским и английским языками с частными учителями, самостоятельно изучил эсперанто.

В 1913 г. он поступил на медицинский факультет Московского университета, но вскоре перевёлся на юридический. В студенческие годы публиковал статьи на литературные темы в различных периодических изданиях. Например, будучи студентом, написал исследование «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира» (1916), которое по окончании университета представил в качестве дипломной работы (опубликовано в 1968 г. приложением ко второму изданию «Психологии искусства»). В 1917 г. бросил занятия на юридическом факультете Московского университета и закончил обучение на историко-философском факультете университета им. А. Л. Шанявского.

После октябрьской революции 1917 г. работал преподавателем литературы в различных образовательных учреждениях г. Гомеля, был литературным редактором издательского отдела Гомельского губернского управления партийной и советской печати. В 1923 г. руководил экспериментальной работой студентов Московского педологического института в кабинетелaborатории при Гомельском педагогическом техникуме. Результаты этой работы были им доложены в трёх выступлениях на Всероссийском съезде по психоневрологии в Петрограде 6 января 1924 г., что было его первым выступлением на научных конференциях.

В 1924 г. переехал в Москву, где прожил последнее десятилетие своей жизни.

Таким образом, Л. С. Выготский не был психологом по образованию и в психологию пришел сравнительно поздно. Его первые научные работы по психологии относятся к 1924 г., когда автору было 28 лет. С 1924 до 1934 г. ему оставалось 10 лет жизни, и все то, что он сделал в психологии, пришлось на это десятилетие. В 1931 г. была написана работа «Развитие высших психических функций». В этой работе представлена схема формирования человеческой психики в процессе использования

знаков. Главный труд Л. С. Выготского — «Мышление и речь» — экспериментально обоснованная теория умственного развития ребенка (1934 г.).

Работал Л. С. Выготский во многих областях психологии. Он занимался историей психологии, сделал крупный вклад в решение ее методологических и теоретических проблем. Он занимался исследованием сознания и отдельных психических процессов: памяти, внимания, эмоций; провел фундаментальное исследование мышления и речи. Разработал ряд проблем развития ребенка — нормального и аномального, заложив основы дефектологии. Внес существенный вклад в психологию искусства.

Л. С. Выготский скончался 11 июня 1934 г. в Москве от туберкулёза. Похоронен на Новодевичьем кладбище 13 июня 1934 г.

Главное в научном наследии Л. С. Выготского — культурно-историческая теория психики человека. Иногда ее называют теорией общественно-исторического происхождения высших психических функций человека. Концепция разрабатывалась Л. С. Выготским и его школой (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.) в 20–30 гг. XX в. Одной из первых публикаций была статья «Проблема культурного развития ребенка» в журнале «Педология» в 1928 г. За 10 лет работы трудно было создать что-то законченное, теория эта схематична, но ее главные положения не утратили своей научной ценности до настоящего времени.

При изучении концепции Л. С. Выготского следует обратить внимание на разработанное им понятие высших психических функций.

Высшие психические функции — сложные психические процессы, социальные по своему формированию, которые опосредствованы и благодаря этому произвольны. По представлениям Л. С. Выготского, психические явления могут быть «натуральными», формирующимися под влиянием преимущественно генетического фактора, и «культурными», надстроенными над первыми, которые и называют высшими психическими функциями. Последние формируются под влиянием социальных воздействий. Основным признаком высших психических функций является их опосредствованность определенными «психологическими

орудиями», знаками, к которым относится прежде всего речь и которые возникли в результате общественно-исторического развития человечества. К высшим психологическим функциям относят в первую очередь произвольные психические процессы: произвольное внимание, произвольную память, логическое мышление и др.

В рассуждениях Л. С. Выготского о природе, строении и развитии высших психических функций — как отмечает Ю. Б. Гиппенрейтер [6] — можно выделить три крупные логические части:

1. Человек и природа.
2. Человек и его собственная психика.
3. Генетические аспекты.

I. В первой части можно выделить два основных положения.

Первое представляет собой общефилософское осмысление теории и опирается на классику материалистической марксистской философии: при переходе от животных к человеку произошло кардинальное изменение взаимоотношений субъекта с окружающей средой. На протяжении всего существования животного мира среда действовала на животное и видоизменяла его. Животное приспособлялось к среде, и это обусловило биологическую эволюцию животного мира. С появлением же человека начался процесс противоположного смысла. Человек начал действовать на природу и видоизменять ее.

Второе положение рассматривает средства воздействия человека на природу. Человек стал овладевать природой благодаря использованию орудий, развитию материального производства. Это привело к эволюции средств воздействия на природу: от камня, палки до современных станков и двигателей.

Итак, человек оказался способен к овладению природой. Это первое фундаментальное положение. Второе фундаментальное положение: овладение природой стало возможным благодаря использованию орудий.

II. Во второй части рассмотрена природа человеческой психики. Она содержит тоже два положения, которые аналогичны положениям первой части, поскольку имеют с ними внутреннюю связь.

Первое. Научившись овладевать природой, человек научился также овладевать собственной психикой. Появились произвольные формы деятельности, или высшие психические функции. Известно, что существуют психофизиологические функции, которые занимают низший этаж в структуре деятельности: сенсорная функция, моторная функция, мнемическая и другие. Л. С. Выготский называет их низшими, или натуральными, психическими функциями. Они есть у животных и у человека, но у человека появляются и произвольные формы таких функций. Л. С. Выготский называет их высшими: человек может заставить себя запомнить некоторый материал, обратить внимание на какой-то предмет, организовать свою умственную деятельность.

Появление высших психических функций связано с овладением природой. По мнению Л. С. Выготского, здесь имеет место двусторонняя связь: указанные изменения в психике человека выступают одновременно и как следствия его измененных отношений с природой, и как фактор, который обеспечивает эти изменения. Человек в своей жизнедеятельности не приспосабливается к природе, а изменяет ее, значит эти изменения должны происходить по какому-то плану, подчиняться каким-то целям. Тогда человек должен научиться достигать эти цели, т. е. должен научиться управлять собой. Таким образом, первый процесс стимулирует второй. В то же время прогресс в самоорганизации помогает более эффективно решать внешние задачи.

Итак, овладение природой и овладение собственным поведением — параллельно идущие процессы, которые глубоко взаимосвязаны.

Второе положение. Человек овладевает природой с помощью орудий. Собственным поведением он овладевает тоже с помощью орудий, но только орудий особого рода — психологических. Что такое психологические орудия? По теории Л. С. Выготского, это знаки. В качестве знаков могут быть использованы различные стимулы, например узелки на память. Средства-знаки порождают новую структуру психического процесса, процесс становится опосредованным. Человек сам вводит дополнительный стимул, искусственное средство-знак

и с помощью этого знака овладевает поведением, запоминает, делает выбор и т. п.

III. Третью часть концепции Л. С. Выготского можно озаглавить «генетические аспекты». В ней содержится ответ на вопрос «Откуда берутся средства-знаки?». Они имеют культурное происхождение. Наиболее типичной и универсальной системой знаков является речь. В процессе организации совместного труда человек должен был обращаться к другим: «Сделай так», «Подойди сюда». Возникла необходимость речевого воздействия. А далее человек начал обращать эти речевые указания на себя, на собственную психику. Интериндивидуальные отношения превращаются в интраиндивидуальные отношения, в акты самоуправления. При этом психологические орудия из внешней формы переходят во внутреннюю, т. е. становятся умственными средствами.

Превращение интерпсихологических отношений в интрапсихологические Л. С. Выготский назвал процессом интериоризации. В ходе него происходит превращение внешних средств-знаков (зарубки, коготь, жребий, громко произнесенное слово) во внутренние (образ, элемент внутренней речи). Одним из доказательств этого превращения Л. С. Выготский считает эгоцентрическую речь. Особенность этой речи в том, что дети возраста 3–5 лет говорят вслух, как будто ни к кому не обращаясь. Постепенно, к 6–7 годам, эта речь исчезает. Л. С. Выготский считал, что эгоцентрическая речь есть промежуточный этап между речью, обращенной к другому, и речью, обращенной к себе.

Таким образом, высшие психические функции человека отличаются от низших, естественных психических функций животных по своим свойствам, строению, происхождению: они произвольны, опосредованы, социальные.

Приведем описание одного из экспериментов Л. С. Выготского, целью которого было показать превращение внешних средств во внутренние на примере произвольного внимания.

Опыты проводили с детьми 3–4 лет. Они проходили в форме игры. Перед ребенком ставили две одинаковые чашки с крышками. На крышках были наклеены небольшие прямоугольники, которые различались оттенками серого цвета: один был

светло-серый, другой — темно-серый. Как сами прямоугольники, так и различия в оттенках цвета были не слишком заметны, т. е. они не привлекали произвольного внимания. Экспериментатор незаметно для ребенка помещал в одну из чашек орех, закрывал чашки крышками и затем предлагал ребенку отгадать, в какой чашке находится орех. При этом соблюдалось следующее правило: орех всегда находился в чашке с темно-серым прямоугольником.

Описанная ситуация напоминала условия выработки условно-дифференцировочной реакции: темно-серый прямоугольник — положительный сигнал, светло-серый — отрицательный. Положительный сигнальный признак был слабым. Это было сделано специально: ведь если бы на месте темно-серого прямоугольника был, скажем, ярко-красный, то он привлекал бы к себе произвольное внимание ребенка, т. е. естественную, «низшую» функцию, общую для человека и животных. Л. С. Выготский же ставил цель изучить формирование именно произвольного, т. е. специфически человеческого, внимания.

Расчет экспериментатора состоял в том, чтобы средствами «натуральных» функций ребенок задачу решить не смог.

Игра шла следующим образом: отгадал — орешек твой, ошибся — отдавай один из своих орешков назад. Проводилось десять, двадцать, тридцать проб, игра шла с переменным успехом: ребенок то отгадывает и выигрывает, то проигрывает, однако «условной связи» не вырабатывается, хотя ребенок очень заинтересован игрой. Когда остается последний орешек, ребенок его не отдает, плачет. Это означает, что у него возникла сильная мотивация, но он не находит решения, не может выделить «сигнальный признак» местонахождения орешка.

После того как ребенок терпит серию неудач, экспериментатор производит решающее действие: он кладет на глазах у ребенка орех в чашку, закрывает ее крышкой и пальцем указывает на темно-серый прямоугольник. Потом игра продолжается.

Уже в следующей пробе ребенок выбирает чашку с темно-серым прямоугольником. Очень скоро он говорит: «Теперь я знаю, как играть: орешек там, где темное пятно». С данного момента он начинает постоянно выигрывать.

Взрослый указательным жестом направил внимание ребенка на нужный предмет, «организовал» его внимание, и ребенок сам стал направлять свое внимание на решающий признак: «Надо смотреть на пятнышки и выбрать то, которое темное».

Таким образом, произошло рождение средства-знака в процессе общения и превращение его из внешней формы во внутреннюю, т. е. его интериоризация. В результате стал возможен акт произвольного внимания.

Итак, высшие психические функции основаны на использовании внутренних, преимущественно вербальных средств, которые первоначально отрабатываются в общении.

Из рассмотренных положений теории Л. С. Выготского следуют выводы, важные для практики воспитания детей. Остановимся на некоторых из них.

Например, проблема послушания ребенка. Многие родители считают, что ребенок не слушается потому, что упрямится или ленится. Л. С. Выготский подошел к этому иначе. По его мнению, неверно думать, что ребенок через послушание овладевает собственным поведением. Наоборот, послушание становится возможным после того, как ребенок научится овладевать своим поведением. Для этого взрослый должен снабдить его определенными средствами и убедиться, что ребенок может использовать их самостоятельно, т. е. что они интериоризовались. Проиллюстрируем эту мысль Л. С. Выготского примером из наблюдений Ю. Б. Гиппенрейтер [6, с. 207–208].

«Ребенку уже шесть лет, и, по справедливому требованию родителей, он должен сам одеваться, когда идет гулять. На улице зима, и нужно надеть на себя много разных вещей, соблюдая при этом определенную последовательность. И вот он регулярно не справляется с этой задачей, постоянно, что называется, буксует: то наденет только носки и сядет в прострациях, не зная, что делать дальше, то, надев шубу и шапку, пытается выйти на улицу в домашних тапочках. Родители приписывают все неудачи ребенка его лености и невнимательности. Они упрекают, понукают ребенка. Однако в лучшем случае он наденет еще какую-нибудь вещь и снова остановится. В общем, конфликты на этой почве продолжаются изо дня в день.

К счастью, в семье появляется психолог, вооруженный теорией Выготского, и предлагает для поправки дела провести следующий эксперимент. Он составляет список вещей, которые ребенок должен одеть, выписывает их столбиком и нумерует по порядку. Оказывается, что список получается довольно длинный: целых девять пунктов! Ребенок уже умеет читать, но все равно около каждого названия изобретательный психолог еще дополнительно рисует картинку каждой вещи и список с картинками вешается на стену.

Ситуация резко меняется. В семье наступает тишина и спокойствие, прекращаются конфликты, а ребенок оказывается чрезвычайно занят. Он вполне старательный и послушный, и дело у него не шло не потому, что он не хотел, а потому, что просто не мог справиться с возложенной на него задачей».

Проанализируем ситуацию. По терминологии Л. С. Выготского, ребенок не мог самостоятельно овладеть требуемым поведением. Тогда ребенку было дано средство овладения поведением в виде списка и картинок. Что же теперь делает ребенок? Он водит пальцем по списку, отыскивает нужную вещь, бежит надевать ее; снова бежит к списку, находит следующую вещь и т. д. В дальнейшем это внешнее средство должно перейти во внутренний план деятельности, список и последовательность вещей, находясь в памяти, будут направлять действия ребенка.

Л. С. Выготский сформулировал два важных для педагогической психологии понятия: «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития».

Зона актуального развития — это те действия, которые ребенок может делать самостоятельно в данный момент. Зона ближайшего развития — это те задачи, которые ребенок может сегодня решать при помощи взрослого, а завтра самостоятельно. Как писал Л. С. Выготский, «... зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития... Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день» [3].

Зона ближайшего развития — понятие, которое логически следует из закона становления высших психических функций, формирующихся сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими, но постепенно становящихся внутренними психическими процессами субъекта. Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, — писал Л. С. Выготский, — когда оно идет впереди развития» [3].

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского оказала большое влияние на развитие отечественной психологии. Фундаментальные положения теории сохраняют непреходящее значение и в настоящее время:

- положение об опосредствованном характере высших психических функций, или произвольных форм поведения человека;
- положение об интериоризации как процессе их формирования.

Например, развитие личности понимается как развитие способности к опосредствованному поведению. «Средствами» здесь оказываются не столько «стимулы» или «знаки», сколько такие сложные образования, как социальные нормы, ценности. Личность можно понимать как структуру, которая образована путем интериоризации социальных отношений.

Идея Л. С. Выготского об интериоризации психологических орудий и способов их употребления в дальнейшем была распространена на формирование умственных действий (П. Я. Гальперин). Она составила основу понимания природы внутренней деятельности как производной от внешней, практической деятельности с сохранением принципиально того же строения (А. Н. Леонтьев). Наконец, применение культурно-исторического подхода позволило развить представления о качественной специфике человеческого онтогенеза в целом, показать отличие его от индивидуального развития животных. Теоретическое обобщение этого вопроса было сделано А. Н. Леонтьевым в публикациях конца 1950-х — начала 1960-х гг.

Путь онтогенеза человека не развертывание естественно заложенного, а присвоение искусственного, культурно созданного опыта. Этот путь и определяет социальную природу его психики.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Сформулируйте основные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского.
2. Какое значение эти положения имеют для практики обучения и воспитания? Приведите примеры.
3. Рассмотрите конкретную ситуацию психологического влияния на поведение ребенка с позиций теории Л. С. Выготского.

Тема 3. Теория деятельности. Психологическая структура деятельности

Управление учебной деятельностью школьников базируется на основе понимания психологической структуры деятельности и закономерностей ее формирования и функционирования. Однако теория деятельности находит более широкое применение в практике психологического сопровождения образовательного процесса. Основные положения теории изложены в работах А. Н. Леонтьева [8].

Основное содержание:

- понятие деятельности;
- психологическая структура деятельности;
- действие как процесс, подчиненный представлению о результате, который должен быть достигнут;
- операции;
- деятельностный подход к анализу психических явлений.

Деятельность — это активное взаимодействие человека (субъекта) с окружающей действительностью, в котором он целенаправленно воздействует на объект и удовлетворяет таким образом свои потребности. Деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. Она состоит из нескольких слоев, или уровней:

- уровень особенных деятельностей (или особых видов деятельности);

- уровень действий;

- уровень операций;

- уровень психофизиологических функций.

Деятельность в целом направляется сознательной целью. Что побуждает человека ставить цели? Источником активности личности являются потребности. Потребности — это определенное состояние напряженности, нужды в чем-то, что лежит вне человеческого организма и составляет необходимое условие его нормального функционирования. Потребности неоднородны. Это, во-первых, элементарные биологические или органические потребности (потребность в пище, воде, воздухе, нормальной температуре тела, сне и др.) Человек рождается с этими потребностями. Кроме органических, существуют еще потребность в контактах с себе подобными и потребность в познании, которые обнаруживаются в первые дни, даже часы жизни человека, поэтому их стали относить также к врожденным. Эти потребности — социальная и познавательная — составляют необходимые условия формирования человека на всех ступенях его развития.

На первом этапе существования потребности она, как правило, не представлена субъекту, переживается как состояние какого-то напряжения, которое выражается в беспокойстве, в поиске.

В ходе поисковой деятельности обычно происходит встреча потребности с ее предметом. «Узнавание» потребностью своего предмета носит название опредмечивания потребности. Встреча потребности с ее предметом — акт чрезвычайной важности. В акте опредмечивания рождается мотив. Мотив и определяется как опредмеченная потребность. Вслед за опредмечиванием потребности и появлением мотива резко меняется тип поведения. Теперь это поведение, направленное на предмет потребности или от него — если мотив отрицательно валентен.

Предмет потребности может быть как материальным (вещь), так и идеальным. Одна и та же деятельность у разных людей может побуждаться разными мотивами. Например, учебная деятельность — получение высшего образования — побуждается

мотивами «стремление к знанию», «повышение своего социального статуса», «общение со сверстниками» и др.

Обычно действия одного конкретного субъекта побуждаются сразу несколькими мотивами. Не все мотивы равнозначны. Как правило, один из них главный, другие — второстепенные. Главный мотив называется ведущим, второстепенные — мотивами-стимулами: они дополнительно стимулируют данную деятельность.

Рассмотрим соотношение мотивов и сознания. Мотивы порождают действия, т. е. приводят к образованию целей, а цели, как известно, всегда осознаются. Сами же мотивы осознаются далеко не всегда. В результате все мотивы можно разбить на два больших класса: к первому относятся осознаваемые мотивы, ко второму — неосознаваемые.

Примерами мотивов первого класса могут служить большие жизненные цели, которые направляют деятельность человека в течение длительных периодов его жизни. Это мотивы-цели. К другому классу относятся неосознаваемые мотивы. Если мотивы не осознаются, то значит ли это, что они никак не представлены в сознании? Нет, они проявляются в сознании, но в особой форме. Такими формами являются эмоции и личностные смыслы. Эмоции возникают лишь по поводу событий или результатов действий, которые связаны с мотивами. Если человека что-то волнует, значит это «что-то» затрагивает его мотивы.

В теории деятельности эмоции определяются как отражение отношения результата деятельности к ее мотиву. Если с точки зрения мотива деятельность проходит успешно, возникают, обобщенно говоря, положительные эмоции, если не успешно — отрицательные эмоции.

Феномен личностного смысла хорошо обнаруживается тогда, когда до того нейтральный объект неожиданно начинает переживаться как субъективно важный. Например, дисциплина в группе начинает гораздо больше «задевать» ученика, если он назначается старостой.

Следующий структурный уровень деятельности — уровень действий. Действие — это основная единица анализа

деятельности, это процесс, направленный на реализацию цели, подчиненный представлению о результате, который должен быть достигнут. Можно выделить следующие четыре характеристики понятия «действие».

1. Действие включает в себя акт сознания в виде постановки и удержания цели, который объективируется в действии. Сознание нельзя рассматривать как замкнутое в самом себе («размыкание» круга сознания).

2. Действие — это одновременно и акт поведения. Поведение нельзя рассматривать в отрыве от сознания человека (принцип единства сознания и поведения).

3. Через понятие действия теория деятельности утверждает принцип активности, противопоставляя его принципу реактивности. Активное начало принадлежит субъекту в форме цели (принцип активности).

4. Действия человека предметны; они реализуют социальные — производственные и культурные — цели (принцип предметности человеческой деятельности и принцип ее социальной обусловленности).

Каждое конкретное действие можно выполнять разными способами. Способы выполнения действия называются операциями. Операции образуют по отношению к действиям следующий, нижележащий уровень. Характер и особенности операций зависят от условий, в которых совершается действие. Если действие соотносится с целью, то операция отвечает условиям, в которых эта цель дана. При этом под «условиями» подразумеваются как внешние обстоятельства, так и возможности самого субъекта.

Операции мало осознаются или совсем не осознаются. Этим операции принципиально отличаются от действий. Действия предполагают и создаваемую цель, и сознательный контроль за ходом действия. Уровень операций по сути заполнен автоматическими действиями и навыками.

Последний уровень структуры деятельности — психофизиологические функции. Под психофизиологическими функциями в теории деятельности понимается физиологическое обеспечение психических процессов. Речь идет о сенсорной, мнемической и моторных

функциях. Психофизиологические функции составляют одновременно необходимые предпосылки и средства деятельности.

Теория деятельности имеет отношение не только к внешней практической деятельности человека, но и к внутренней. Разница только в том, что действия производятся не с реальными предметами, а с их образами и вместо реального продукта получают мысленный результат. Внутренняя деятельность произошла из внешней, практической деятельности путем процесса интериоризации.

Деятельностный подход к изучению психических явлений, принятый в отечественной психологии, позволяет описать в терминах теории деятельности психические процессы (функции): восприятие, внимание, память и т. п. Например, рассматривая внимание как особую деятельность контроля, С. Л. Кабыльницкая разработала методику формирования внимания, опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий. Внедрение методики в практику работы со школьниками показало хорошие результаты [5].

Представления о структуре деятельности можно применять к анализу всех остальных психических процессов. Теория деятельности дает возможность по-новому взглянуть на эти классические объекты психологического изучения, осмыслить психические процессы как особые формы деятельности и применить к ним известные сведения — об общем строении деятельности, ее уровнях, о формах протекания, о законах формирования, о связях с сознанием.

С позиций теории деятельности психика не может рассматриваться вне деятельности и, наоборот, деятельность не может рассматриваться без психики.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что такое деятельность?
2. Опишите структуру деятельности на примере деятельности учения.
3. Что значит «деятельностный подход» в психологии? Какое значение имеет деятельностный подход для педагогической практики?

Тема 4. Учебная деятельность.

Мотивы учения

Формирование мотивов учения школьников — важнейшая педагогическая задача. Эффективность решения этой задачи зависит от того, насколько педагог владеет методами познания (диагностики) мотивов, насколько он знает, понимает возрастные и индивидуальные особенности учебной мотивации и владеет приемами формирования мотивов. В отечественной психологии наиболее обстоятельно мотивы учения изучались в лаборатории, руководимой А. К. Марковой. Результаты этого исследования изложены в работе [10], в данном разделе приведена краткая характеристика данной концепции.

Основное содержание:

- учение как вид деятельности;
- мотивы учения школьников: познавательные и социальные;
- принципы формирования мотивов учебной деятельности.

Существует три вида деятельности: учебная, игровая, трудовая. Если трудовая деятельность направлена на создание общественно значимого продукта, то учебная деятельность не создает общественно значимого продукта, а преследует только одну цель — развитие обучающегося. Иногда под учебной деятельностью понимают совместную деятельность учителя и ученика, но чаще термин «учебная деятельность» — это деятельность ученика. Ученик учится, а учитель, педагог обучает. Для уточнения используется термин «учение» — это деятельность ученика, а «обучение» — деятельность учителя. Как и всякая деятельность, учебная деятельность имеет определенные мотивы.

Мотив учения — это направленность ученика на различные аспекты учебной деятельности. Основательное изучение мотивации учения школьников проводилось под руководством А. К. Марковой. В результате были выделены две большие группы мотивов:

1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения;

2) социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми.

Познавательные мотивы подразделяются на широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы и мотивы самообразования. Социальные мотивы также распадаются на несколько подгрупп: широкие социальные мотивы, узкие социальные, или так называемые позиционные, мотивы и мотивы социального сотрудничества.

Выделяют содержательные и динамические характеристики мотивов учения. Первая группа мотивационных характеристик связана с содержанием учебной деятельности. Содержательными характеристиками мотивов являются следующие:

- 1) наличие личностного смысла учения для ученика;
- 2) наличие действенности мотива, его реального влияния на ход учебной деятельности и все поведение ребенка;
- 3) место мотива в общей структуре мотивации;
- 4) самостоятельность возникновения и проявления мотива;
- 5) уровень осознания мотива;
- 6) степень распространения мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий.

К динамическим характеристикам мотивов относят: устойчивость мотивов, эмоциональную окраску (положительная или отрицательная мотивация), силу мотива, его выраженность, быстроту возникновения. Наряду с мотивами зрелая мотивационная сфера учения включает и цели. Цель — это направленность ученика на выполнение отдельных действий, входящих в учебную деятельность, направленность на промежуточный результат учебной деятельности. Мотив характеризуют учебную деятельность в целом, а цели характеризуют отдельные учебные действия. Это означает, что цели сами по себе, без мотивов, не определяют учебной деятельности школьника. Но и без целей самые хорошие мотивы учения несостоятельны. Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысливание цели обеспечивают реальное выполнение действия. Кроме того, учебное содержание, которое связано с постановкой цели, лучше осознается и легче запоминается учеником. Наличие умений

постановки целей является показателем зрелости мотивационной сферы школьника.

Каким умениям целеполагания желательно обучать школьника? Это понимание и принятие целей, умение мысленно представлять цель до начала действия, осознание цели, ее четкая формулировка; определение ресурсов (времени и сил) для достижения каждой из целей; постановка новых целей с учетом прежних результатов выполнения учебных действий.

Умение сознательной постановки целей способствует развитию произвольности поведения, что уменьшает импульсивность, непосредственность, ситуативность поведения ребенка. Постановка перспективных целей и подчинение поведения этим целям придает личности определенную нравственную устойчивость.

Школьники встречаются с довольно большими трудностями в ходе развития процессов целеполагания. Например, чтобы принять цель, поставленную учителем, ученик должен соотнести ее со своим индивидуальным опытом, понять смысл цели, поставленной учителем, «для себя». Нередко в практике возникает и такой момент, когда ученик уже не принимает готовых задач учителя, но еще не может ставить их самостоятельно. Учителю важно тактично помочь ученику научиться активно и самостоятельно ставить цели, адекватные его возможностям и задачам работы.

В организации учебного процесса важна роль эмоций. Для успешного осуществления этого процесса необходима атмосфера эмоционального благополучия. Положительные эмоции стимулируют положительное отношение к учению. Однако учение — это процесс преодоления трудностей, которые неизбежно связаны с появлением отрицательных эмоций. Состояние эмоционального комфорта учащихся, возникающее в ситуации успешного выполнения задания, должно сменяться состоянием относительного дискомфорта, характерного для преодоления трудностей, поиска путей решения новых задач. Но отрицательные эмоции не должны переходить в эмоциональную напряженность, в эмоциональные стрессы, приводящие к дезорганизации учебной деятельности (в ситуации экзамена, нехватки времени при выполнении контрольной работы).

Следовательно, отрицательные эмоции должны возникать в процессе учения, но они должны непременно сменяться положительными эмоциями.

Учителю также важно понимать, что реально каждый ученик побуждается несколькими мотивами, т. е. учебная деятельность всегда полимотивирована. Разные мотивы могут быть однонаправленными, тогда имеет место усиление мотивации. В тех случаях, когда мотивы разноплановы, возникает борьба мотивов и выбор наиболее значимого, который и определяет ход последующей деятельности. В один и тот же момент у ученика обнаруживаются направленность на овладение способами познания и направленность на социальную отдачу, на включение в социальную практику. Эти виды направленности определяют и поведение ребенка на уроке, где он фактически постоянно осуществляет несколько видов деятельности: учебную деятельность при выполнении заданий (познавательную деятельность) и деятельность социального общения, отношения с учителем и товарищами. Учителю приходится принимать во внимание полимотивацию учения, делая личностно значимыми то одни, то другие мотивы учения школьника.

В целом мотивационная сфера учения определяется следующими обстоятельствами:

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

- взаимодействием в ходе учения с другим человеком;
- смыслом учения для каждого школьника;
- характером мотивов учения;
- зрелостью целей;
- особенностями эмоций, сопровождающих процесс учения.

Основные принципы формирования мотивации учения школьников сформулированы в монографии А. К. Марковой.

1. При формировании мотивации учителю следует исходить из возрастного своеобразия деятельности и мотивации как важной личностной характеристики в данном возрасте, опираться

на ее реальный уровень, сложившийся в предыдущем возрасте, ориентироваться на ближайшие перспективы ее развития (в данном возрасте) и далекие перспективы ее развития (в последующем возрасте).

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

3. В ходе осуществления этих видов деятельности и социальных контактов у школьника возникают новые качества психического развития — психические новообразования. Эти новообразования состоят в проявлении у ребенка нового, действенного отношения, новой позиции: 1) к изучаемому объекту (математическому, лингвистическому и др.); 2) к другому человеку; 3) к себе и к деятельности.

Новый тип отношения к изучаемому объекту выступает как познавательная активность школьника. Познавательной активностью будем называть все виды активного отношения к учению как к познанию: наличие смысла, значимости для ребенка учения как познания; все виды познавательных мотивов (стремление к новым знаниям, к способам их приобретения, стремление к самообразованию); цели, реализующие эти познавательные мотивы; обслуживающие их эмоции. На основе этого школьник формируется как субъект учебной деятельности.

Новый тип отношения к другому человеку выступает как социальная активность. Социальной активностью будем называть все виды активного отношения к учению как к общению, взаимодействию, к сотрудничеству: наличие смысла, значимости для ребенка учения как взаимодействия с другим человеком; все виды социальных мотивов (мотивы общественного долга, стремление занять позицию в отношениях с другими людьми, стремление осознать способы сотрудничества и др.); цели, обслуживающие эти социальные мотивы; эмоции, сопровождающие социальные мотивы учения. Это основа для формирования школьника как субъекта взаимодействия, общения с другим человеком.

Новый тип отношения к себе выступает как умение осознавать и перестраивать свою мотивационную сферу, соподчинять мотивы нескольких видов деятельности, изменять свои цели. Здесь закладывается основа для становления школьника как субъекта своей мотивационной сферы.

На основе всех этих изменений, вместе взятых, ученик формируется как субъект обучения и воспитания в широком плане.

4. Показателями наличия новообразований в мотивационной сфере является не общее возрастание положительного отношения к учению, а качественное изменение ее отдельных сторон, усложнение их отношений, строения мотивационной сферы.

Можно считать, что в мотивационной сфере наступили необходимые качественные изменения, если выпускника школы удастся воспитать как активную личность, движимую системой действительных мотивов, в которой доминируют социально значимые мотивы; личность, занимающую активную жизненную позицию, умеющую преобразовать общественную практику и осознанно совершенствовать себя в ходе этих преобразований, принять на себя всю меру ответственности за свои поступки и действия в системе общественных отношений; личность, способную реализовать эти мотивы через самостоятельную постановку гибких, перспективных целей и их достижение, т. е. обладающую высоким уровнем целеполагания. Конечно, эти особенности присущи зрелой личности, они не всегда представлены даже у взрослого человека, но стремиться к их воспитанию надо в течение всего школьного детства.

5. Существуют два принципиально различающихся пути формирования мотивации. Первый путь — путь «сверху вниз» — состоит в привитии школьникам идеалов, образцов того, какими должны быть мотивы учения. На это направлена вся система нравственного воспитания в обществе, в школе. Школьник усваивает «знаемые» мотивы как те эталоны, по которым он сверяет свое поведение, производит отождествление своих мотивов с мотивами, предлагаемыми обществом. Недостаток этого пути состоит в том, что есть опасность чисто формального усвоения требуемых побуждений.

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

Единство же этих путей воспитания должно дать правильное сочетание и «знаемых», и реально действующих мотивов, единство слова и дела. Обучение в школе включает оба эти вида воздействия на мотивацию учения в рамках учебной и общественно полезной деятельности.

Воспитание мотивации — это длительный процесс, связанный со становлением личности школьника. Следует отметить, что познавательные мотивы у школьников перестраиваются легче и быстрее, чем социальные. Социальные мотивы требуют для своего формирования комплексной воспитательной работы.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какова роль понимания мотивов учения школьников для достижения образовательных целей?
2. Приведите примеры познавательных и социальных мотивов учения школьников.
3. Выявите и опишите мотивы учения конкретного ученика с помощью беседы и наблюдения. Дайте развернутое описание его мотивационной сферы, рассматривая содержательные и динамические характеристики мотивов.
4. Составьте программу формирования мотивов учения применительно к конкретному ученику.

Тема 5. Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин)

Для успешного решения образовательных задач необходимы технологии, которые опираются на научные теории. Одной из них является теория П. Я. Гальперина — теория поэтапного формирования умственных действий. Ознакомиться с теорией можно по работам П. Я. Гальперина и его учеников [6], [5].

Основное содержание — описание этапов выполнения действий в целях его правильного формирования:

- 1. Этап знакомства с действием.*
- 2. Этап выполнения действия в материальном виде.*
- 3. Этап выполнения и проговаривания действия во внешней (громкой) речи.*
- 4. Этап выполнения и проговаривания действий во внешней речи про себя.*
- 5. Этап выполнения действия в умственной форме.*

Взгляды Л. С. Выготского на развитие высших психических функций нашли свое продолжение в дальнейших разработках отечественных психологов. Опираясь на концепцию Л. С. Выготского и теорию деятельности А. Л. Леонтьева, П. Я. Гальперин (1902–1988) разработал теорию поэтапного формирования умственных действий, которая имеет большое значение для практики обучения.

Теория П. Я. Гальперина хорошо известна в отечественной психологии и получила широкое международное признание.

Процесс формирования умственных действий по П. Я. Гальперину совершается поэтапно. Переход от первого из этих этапов ко всем последующим представляет собой последовательную интериоризацию действий. Это переход «извне внутрь». Как правило, выделяют 5 этапов формирования умственных действий, но иногда описание процесса формирования действий сводится к трем основным этапам.

На первом этапе происходит ориентация в задании, выявление ориентировочной основы действия. Это этап предварительного ознакомления с действием и условиями его выполнения. Учащимся

показывают, как и в каком порядке выполняется действие. Особенность деятельности педагога на этом этапе состоит в том, что он экстериоризует свои умственные действия, демонстрирует их учащимся в материальной или материализованной форме. Учащиеся еще не владеют этим действием, но, опираясь на ранее сформированные действия, составляют ориентировочную основу нового действия.

Это еще не действие, а только знакомство с ним, обеспечивающее понимание логики этого действия, возможность осуществления его.

«Какой бы ни была по качеству ориентировочная основа действия, — пишет П. Я. Гальперин, — и как бы она ни была дана — в виде представления или внешней схемы — она все-таки останется не более чем системой указания на то, как выполнять новое действие, и не является самим действием. Самого действия у нашего ученика еще нет, он вообще еще не производил его, а без выполнения действия ему нельзя научиться» [4, с. 449].

Следует особо подчеркнуть различие между пониманием, как делать, и возможностью сделать, т. к. в практике обучения нередко считается, что если ученик понял, значит он научился. Фактически усвоение действия (деятельности) происходит только через выполнение этого действия самим учеником, а не путем наблюдения за действиями других людей. Вот почему данная теория после первого этапа выделяет еще четыре, когда усваиваемое действие выполняется самим учеником.

На втором этапе — этапе формирования действия в материальной (или материализованной) форме — учащиеся выполняют действие с развертыванием всех входящих в него операций. В таком виде совершается и ориентировочная, и исполнительная, и контрольная части действия. Этот этап дает возможность ученикам усвоить содержание действия, а педагогу — осуществлять объективный контроль за выполнением каждой входящей в действие операции.

На этом этапе должна происходить подготовка к переходу действия на следующий этап, отличающийся от данного формой действия. Для этого материальная форма действия с самого начала сочетается с речевой: учащиеся формулируют в речи все, что выполняют практически, материально. Например, действие счета

в материальной форме предполагает перекладывание предметов (палочек, косточек на счетах). Это действие сопровождается речью: «Один, два, три...»

После того как содержание действия усвоено, действие переходит на следующий этап.

Третий этап — этап формирования действия как внешнеречевого. На этом этапе, когда все элементы действия представлены в форме внешней речи, действие проходит дальнейшее обобщение, но остается еще неавтоматизированным и несокращенным.

На этом этапе речь начинает выполнять новую функцию. «На первом и втором этапах, — пишет П. Я. Гальперин, — речь служила главным образом системой указаний на такие явления, которые непосредственно открывались в восприятии; задачей ученика было разобраться не в словах, а в явлениях, разобраться в них и овладеть ими. Теперь же речь становится самостоятельным носителем всего процесса: и задания, и действия» [4, с. 455]. Речевое действие обязательно должно быть освоено в развернутом виде: все входящие в него операции должны не только приобрести речевую форму, но и быть усвоенными в ней.

Четвертый этап — этап формирования действия во внешней речи про себя — отличается от предыдущего тем, что действие выполняется беззвучно, как проговаривание про себя. На первых порах действие по остальным характеристикам (развернутости, сознательности, обобщенности) не отличается от предыдущего этапа. Однако, приняв умственную форму, действие очень быстро начинает сокращаться и автоматизироваться, приобретая вид действия по формуле.

Заключительный, пятый этап — этап формирования действия во внутренней речи.

На этом этапе действие очень быстро приобретает автоматическое течение, становится недоступным самонаблюдению. Теперь это уже акт мысли, когда процесс скрыт, а сознанию открывается лишь продукт этого процесса: «В сложившемся умственном действии почти все его действительное содержание уходит из сознания, а то, что в нем остается, не может быть правильно понято без связи с остальными» [4, с. 458].

Деятельность вызвана неким мотивом, действие направляется сознательно поставленной целью. Когда цель задания совпадает с мотивом, действие становится деятельностью. Роль мотивации П. Я. Гальперин оценивает так высоко, что наряду с 5 основными этапами в процессе овладения новыми действиями в последних своих работах рекомендует учитывать еще один этап — этап формирования соответствующей мотивации учащихся.

Психологический закон усвоения знаний состоит в том, что они формируются в уме не до их практического использования, а в процессе применения их к практике. Человек лучше всего запоминает те знания, которые использовал в каких-то собственных действиях, применил к решению каких-то реальных задач. Знания, не нашедшие практического применения, обычно постепенно забываются. Усвоение знаний является не целью обучения, а средством. Знания усваиваются для того, чтобы с их помощью научиться что-то делать, а не для того, чтобы они хранились в памяти. «Поэтапное формирование идеальных, в частности умственных, действий связывает психическую деятельность с внешней, предметной, материальной деятельностью. Оно является ключом не только к пониманию психических явлений, но и к практическому овладению ими» [5, с. 466].

Итак, этапы формирования умственных действий:

1. Знакомство с действием. Выявление ориентировочной основы действия.

2. Выполнение действия в материальном виде. Ученик получает полную систему указаний и систему внешних признаков, на которые ему надо ориентироваться. Действие автоматизируется, делается целесообразным. Возможен его перенос на аналогичные задания.

3. Этап внешней речи. Здесь действие подвергается дальнейшему обобщению благодаря его полной вербализации в устной или письменной речи.

4. Этап формирования действий во внешней речи про себя. Этап внутренней деятельности. Так же как и на предыдущем этапе, действие проявляется в обобщенном виде, но его вербальное освоение происходит без участия внешней речи.

5. Формирование действий во внутренней речи. Этап интериоризации действия. Действие становится здесь внутренним процессом, максимально автоматизированным. Акт мысли закрыт, становится известным только конечный «продукт» этого процесса.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какое значение теория поэтапного формирования умственных действий имеет для педагогической практики?

2. Ознакомьтесь с работами по экспериментальному формированию умственных действий [5].

3. Разработайте и опишите последовательность формирования умственных действий применительно к конкретному умственному действию.

Тема 6. Личность.

Воспитание как процесс формирования личности

Для достижения цели воспитания — формирования личности — необходимо понимать, каковы критерии сформированности личности и какие закономерности лежат в основе этого процесса. Знание основных положений теории личности позволяет грамотно решать каждодневные педагогические задачи психологического воздействия на личность, учитывать особенности личности конкретного ученика. Основные положения психологии личности в отечественной науке: [8], [9], [6], [13].

Основное содержание:

- понятие личности;
- психологические критерии сформированности личности: опосредованность поведения, появление иерархии мотивов, способность к саморегуляции поведения;
- механизмы формирования личности: сдвиг мотива на цель, идентификация, принятие социальных ролей;
- этапы формирования личности.

Концепция Л. С. Выготского раскрывает не только природу высших психических функций, но и природу сущности человека как социального существа. Личность — это человек как член общества, конкретный индивид, включенный в систему общественных отношений, благодаря «интериоризации» этих отношений. Личностью человек не рождается. Личностью человек становится в обществе.

Каковы психологические признаки, критерии сформированности личности?

Первый признак личности — появление иерархии мотивов. Иерархия мотивов проявляется в способности человека преодолевать собственные непосредственные побуждения и подчинять их социально значимым мотивам поведения, правилам, поведения, принятым в обществе, социальным нормам. Поведение, таким образом, становится опосредованным. Именно благодаря иерархии мотивов человек (личность) способен подчиняться требованиям общества, нормам, а значит жить в обществе.

Второй критерий — способность к самосознанию, к саморегуляции поведения.

В отечественной психологии принято считать, что личность, как и все специфически человеческое в психике человека, формируется путем усвоения или присвоения индивидом общественно выработанного опыта: представлений о нормах и ценностях жизни человека, об отношениях к другим людям, к себе, к обществу в целом. Они зафиксированы в различных формах: в философских и этических воззрениях, в произведениях литературы и искусства, в сводах законов, в традициях, общественных мнениях, в родительских указаниях ребенку на то, «что такое хорошо и что такое плохо».

Формирование личности — процесс усвоения общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений, способов действий. Здесь должны формироваться новые мотивы и потребности. Этого достичь путем простого усвоения нельзя. Усвоенный мотив в лучшем случае мотив *знаемый, но не реально действующий*. Новые потребности и мотивы возникают в процессе не усвоения, а *переживания*,

или *проживания*. Этот процесс всегда происходит только в реальной жизни человека. Он является всегда эмоционально насыщенным, часто субъективно творческим.

Принято выделять два наиболее важных этапа формирования личности. Первый относится к дошкольному возрасту и знаменуется установлением первых иерархических отношений мотивов, первыми подчинениями непосредственных побуждений социальным нормам. Иными словами, здесь зарождается то, что отражено в первом критерии личности.

А. Н. Леонтьев иллюстрирует это событие примером, который широко известен под названием «эффекта горькой конфеты» [8, с. 187–188] и является подтверждением общего положения о том, что «узлы» личности завязываются в интерперсональных отношениях [8, с. 187] и лишь затем становятся элементами внутренней структуры личности.

Второе рождение личности начинается в подростковом возрасте и выражается в появлении стремления и способности осознать свои мотивы, а также проводить активную работу по их подчинению и переподчинению. Эта способность к самоосознанию, саморуководству отражена во втором признаке личности. Самосознание — это сознание, направленное на себя. Это образ себя (знание о себе) и отношение к себе, которые лежат в основе саморегуляции поведения. Главные функции самосознания — познание себя, усовершенствование себя, поиск смысла жизни. Конечно, они не исчерпывают всех форм работы самосознания.

Познание себя — одна из самых сложных и важных задач. Сложность этой задачи связана, во-первых, с тем, что человек должен развить свои познавательные способности, чтобы применить их к познанию себя. Это приходит с возрастом и предполагает определенное умственное развитие. Во-вторых, должен накопиться материал для познания, т. е. человек должен кем-то стать, чего-то достичь. В-третьих, всякое знание о себе меняет субъекта познания: узнав что-то новое о себе, человек становится другим. Задача «познать себя» является для человека значимой: всякое продвижение в её осознании — очередной шаг на пути развития личности.

О сформированности самосознания можно говорить в юношеском возрасте, и это зафиксировано в такой юридической

категории, как уголовная ответственность за совершаемые действия. Эта ответственность, как известно, возлагается на каждого душевно здорового человека, достигшего совершеннолетия. Но частичную ответственность несет уже 14-летний подросток.

Каковы механизмы формирования личности? К ним можно отнести достаточно общий механизм сдвига мотива на цель, специальные механизмы идентификации и освоения социальных ролей. Это *стихийные* механизмы. Подвергаясь их действию, субъект в полной мере не осознает их, сознательно ими не управляет. Все названные механизмы действуют в русле общего, генерального процесса *опредмечивания потребности в общении*.

Рассмотрим механизм сдвиг мотива на цель. При правильном воспитании у ребенка велика потребность общения с матерью, но у него нет непосредственных побуждений, например, сдерживать себя, быть внимательным к другим и т. д. Однако мать ласково и настойчиво этого требует. Требования ее освещены для ребенка *личностным смыслом*, ибо они прямо связаны с предметом его потребности — контактом с матерью, т. к. общение с ней — радость. Первоначально он и выполняет ее требования, чтобы продолжать испытывать эту радость. Можно сказать, что ребенок выполняет требуемое действие (цель) ради общения с матерью (мотив). Со временем правильное действие приобретает *самостоятельную* побудительную силу, становится мотивом. Произошел *сдвиг мотива на цель, цель приобрела статус мотива*.

Если общение со взрослым безрадостно, то данный механизм не работает, новые мотивы у ребенка не возникают, правильного воспитания личности не происходит!

Большая роль в передаче «личностного» опыта принадлежит косвенным влияниям — через личный пример, подражание. Этот механизм получил название механизма идентификации.

Первые ярко выраженные идентификации происходят у дошкольников с родителями. Дети подражают родителям во всем: в манерах, речи, интонациях, одежде, занятиях, они усваивают и внутренние черты родителей — их отношения, способы поведения. Позднее расширяется круг лиц, из которых выбирается объект идентификации. Им может стать учитель, литературный герой, известный современник или герой прошлого.

Принятие личностного эталона имеет важную психологическую функцию. Оно облегчает вхождение ребенка, подростка в новую социальную позицию, усвоение новых отношений, образование новых личностных структур.

Третий механизм — механизм принятия и освоения социальных ролей. Этот механизм описывается в психологии с помощью понятий «социальный статус» и «социальная роль».

Социальный статус — это положение человека в обществе, определяющее его права, обязанности, привилегии. Это функциональное место, которое человек может занять по отношению к другим людям. Иногда говорят о социальной позиции, имея в виду статус. Заняв данную позицию, человек должен выполнять социальную роль, т. е. осуществлять совокупность действий, которых от него ожидает социальное окружение. Роль — это поведение человека в определенном статусе.

Набор социальных позиций и ролей очень широк и разнообразен. Один и тот же человек «играет» множество ролей. Например, школьник — «ученик пятого класса», и он же «сын», «брат», «игрок спортивной команды», «пассажир в транспорте» и т. д. — все роли просто невозможно перечислить. Процесс вхождения в роль предполагает такие составляющие: представление и понимание роли, принятие роли.

Мечтая о роли, если она привлекательна, человек представляет себя в новой роли, примеряет внешние регалии, мысленно проигрывает поведение. Например, дошкольник мечтает стать школьником, солдат (по известному изречению) — генералом, спортсмен — чемпионом. Интересно, что в мечтах такого рода существенную роль занимают представления о том, «как я буду выглядеть», т. е. внешние регалии, признаки, символы позиции: школьная форма («как я ее надел и иду с портфелем»), мундир и погоны, пьедестал и медаль чемпиона. Подобные переживания отражают очень важный психологический момент — стремление предстать перед другими в новом виде, соответствующем новой роли.

В ходе освоения и выполнения ролей, во-первых, появляются новые мотивы, во-вторых, происходит их соподчинение, в-третьих, видоизменяются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений. Разберем все эти утверждения на примерах.

Первое может быть проиллюстрировано довольно известным приемом, которым пользуются учителя: если в классе есть излишне активный и шумный ученик, классный руководитель назначает его ответственным за дисциплину. Роль «блюстителя порядка» иногда в корне меняет поведение самого «блюстителя», неожиданно порождая у него действительное стремление к порядку.

Для иллюстрации второго факта — влияния социальной роли на соподчинение мотивов — приведем такой пример. В случае бедствия, крушения корабля капитан должен покинуть корабль последним. Здесь проявляется действие иерархии мотивов: мотив самосохранения уступает место социально значимому мотиву (организовать спасение команды и корабля), причем такая иерархия диктуется ролью и становится неотъемлемой характеристикой личности. Если же этого не происходит, то нужно признать формальное принятие роли, при котором иерархия мотивов не сформировалась.

Третий факт — изменение взглядов, отношений, этических норм — можно также проследить на примере поведения человека в момент опасности. Продолжим рассматривать пример поведения капитана тонущего корабля. Если капитан, несмотря на опасность для собственной жизни, остается на своем посту, то ценность чужой жизни для него выше собственной. Он готов погибнуть, но не уронить честь мундира, не страдать от позора за недостойное поведение.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятия «личность».
2. Каковы критерии сформированности личности? Как это проявляется в поведении личности? Приведите примеры.
3. Какие условия необходимы для формирования личности?
4. Какие требования предъявляются к организации воспитательной работы с позиций деятельностного подхода?

Литература

1. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М. ; Воронеж, 1996.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1982–1984.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М., 2010.
4. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. Т. 1. — М., 1959.
5. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. — М., 1974.
6. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М., 1988.
7. Демидова, И. Ф. Педагогическая психология : учебное пособие / И. Ф. Демидова. — Ростов н/Д, 2003.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 2004.
9. Леонтьев, А. Н. Формирование личности / А. Н. Леонтьев // Психология личности; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. — М., 1982.
10. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. — М., 1983.
11. Митина, Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л. М. Митина. — М., 2010.
12. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М., 1984.
13. Педагогическая психология : учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. Н. В. Ключевой. — М., 2003.

Оглавление

Введение.....	3
Психология как научная основа управления образовательным процессом.....	3
Тема 1. Природа человеческой психики. Сознание.....	6
Тема 2. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского.....	10
Тема 3. Теория деятельности. Психологическая структура деятельности.....	20
Тема 4. Учебная деятельность. Мотивы учения.....	25
Тема 5. Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин).....	32
Тема 6. Личность. Воспитание как процесс формирования личности.....	36
Литература.....	42

Учебное издание

**Культурно-исторический
и деятельностный подход
в психологии и образовании**

Методические указания

Составитель

Венцова Татьяна Борисовна

Редактор, корректор М. Э. Левакова
Верстка Е. Б. Половковой

Подписано в печать 14.11.14. Формат 60×84 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 2,56. Уч.-изд. л. 2,0.

Тираж 40 экз. Заказ

Оригинал-макет подготовлен
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ.

Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова.
150000, Ярославль, ул. Советская, 14.