**Вопрос.**

**Психология учения и учебная деятельность.**

**План**

**1.Задачи психологии обучения**

**2.Психологические особенности(состовляющие) обучения .**

**3.Учебная деятельность как система.**

**4.Концепции обучения и их психологическое основания.**

**5. *Теория П.Я. Гальперина***

***6. Теория******В.В. Давыдова*** *-* ***Д.Б. Эльконина***

***7. Теория Ш.А. Амонашвили***

***8. Теория коллективного способа обучения (КСО) В.К. Дьяченко***

***9. Теория А.М. Матюшкина.***

***10. Метод анализа конкретных ситуаций***

***11. Метод инцидента****.*

*12.* ***Деловая игра.***

***13. Теория суггестопедии****.*

*14.* ***Теория нейролингвистического программирования(НЛП***

***15. Вальдорфская школа Р. Штайнера****.*

Ответ на вопрос

Жизнь человека — это прежде всего непрерывная адаптация к условиям столь же непрерывно меняющейся среды, это выработка новых форм поведения, направленныхна достижение определенных целей, это разнообразное научение. Научение может осуществляться на разных уровнях: выработка реактивного поведения, оперантного поведения, когнитивное научение, концептуальное поведение. В студенческом возрасте наиболее выражены различные формы когнитивного научения.

***Обучение*** представляет собой форму организации процесса передачи знаний, социальную систему, направленную на передачу новому поколению опыта предшествующих. Организация обучения развертывается в пространстве и времени. В системе обучения активно взаимодействуют обучающий и учащийся. Это взаимодействие осуществляется путем общения, в результате которого осуществляется *учебная деятельность.* В ходе исторического развития общества накопленные знания фиксируются в различных материальных формах: предметах, книгах, орудиях труда. Процесс превращения идеального знания в материальную форму называется опредмечиванием. Для того чтобы воспользоваться этим знанием, последующее поколение должно вычленить, понять закрепленную в орудии труда или объекте познания идею. Данный процесс носит название распредмечивания. Потребовался неординарный ум и особые способности, чтобы изобрести и создать, например, паровой двигатель. Использование требует понимания его работы, т.е. осознания той идеи, которая опредмечена в двигателе. Таким образом, поколение, которое стало пользоваться паровыми двигателями, должно распредметить идею создателя, иначе говоря, понять принцип устройства. Только при этом условии возможно использование данного предмета (парового двигателя). Учебная деятельность выступает средством, с помощью которого распредмечивается идеальное знание и формируется Общественный опыт. Познавательный характер учебной деятельности - ее существенная характеристика. Она определяет все остальные компоненты учебной деятельности, создает ее направленность: потребности и мотивы; цели и действия; средства и операции. Компоненты учебной деятельности могут превращаться друг в друга. Например, действие может стать целью или потребностью, операция выполнения контрольной работы превратиться в мотив, стимулирующий дальнейшее обучение и т.д. В таких превращениях заключена динамика учебной деятельности, стержнем которой является ее предметность. Понятие предметно-практической деятельности как преобразователя действительности служит основой научного подхода к анализу познавательных процессов.

***Психология обучения -*** *это научное направление, исследующее психологические закономерности усвоения знаний, умений и навыков, психологические механизмы научения и учебной деятельности, возрастные изменения, обусловленные процессом научения.* Основная практическая цель психологии обучения направлена на поиск возможностей управления процессом учения. При этом учение рассматривается как специфическая деятельность, включающая мотивы, цели и учебные действия. В конечном итоге она должна привести к формированию психологических новообразований и свойств полноценной личности. Учение - универсальная деятельность, ибо составляет основу овладения любой другой деятельностью. ***Центральная задача психологии обучения* -** анализ и разработка требований к учебной деятельности, осуществляемой учеником в педагогическом процессе. Она конкретизируется в комплексе более частных задач:

выявление связи обучения и психического развития и разработка мер оптимизации педагогических воздействий процесса;

выявление общесоциальных факторов педагогического воздействия, влияющих на психическое развитие ребенка;

системно-структурный анализ педагогического процесса;

раскрытие особенностей природы индивидуальных проявлений психического развития, обусловленных особенностями учебной деятельности.

В психологии еще не сложился единый теоретический фундамент, позволяющий проводить анализ и классификацию психолого-педагогических требований, предъявляемых к учебной деятельности. Существуют различные подходы и теории, освещающие данный вопрос. Вместе с тем можно говорить об определенных научно-психологических наработках, позволяющих определить методологические основы такого анализа.

Анализ учебной деятельности может исходить из следующих принципиальных положений.

1. Учебная деятельность отражает прогноз тех изменений, которые могут произойти в психическом развитии ученика, включенного в учебный процесс. Она определяет и систему оценки этих изменений.

2. Организация учебной деятельности предусматривает соотнесение с личностными возможностями ученика и потенциалом их развития.

3. Каждый уровень личностного развития обеспечивается специфическими формами и содержанием учебной деятельности.

Учебная деятельность имеет *структурно-системный характер.* Система - это единство компонентов и их взаимосвязей. Психологическая структура - это строение и свойство тех устойчивых факторов, которые действуют в условиях выполнения задачи организации учебной деятельности.

Структура включает в себя:

1. Компоненты деятельности, без которых она неосуществима. Сюда входят задачи и цели деятельности; ее предмет, способы принятия решения и выполнения; действия контроля и оценки деятельности.

2. Взаимосвязи между указанными компонентами. Взаимосвязаны могут быть воздействия, операции, элементы функциональной организации, оперативные системы отображения и т.д.

3. Динамика установления указанных взаимосвязей. В зависимости от регулярности активизации связей формируются симптомокомплексы психических процессов, функционально важных свойств.

Все структурные элементы соединены многочисленными связями. Элементы структуры - условно неделимые ее части. Любая структура обеспечивает реализацию какого-то функционального свойства, ради которого она собственно и была создана, т.е. своей основной функции (например, система образования создана, чтобы реализовать функцию обучения). *Функция - это процесс осуществления определенного результата.*

Сочетание структуры и функции приводит к образованию ***системы****.* Основные характеристики системы:

1)  это нечто целое;

2)  носит функциональный характер;

3)  дифференцируется на ряд элементов с определенными свойствами;

4)  отдельные элементы взаимодействуют в процессе выполнения определенной функции;

5)  свойства системы не равны свойствам ее элементов.

6)  имеет информационную и энергетическую связь с окружающей средой;

7) система адаптивна, изменяет характер функционирования в зависимости от информации о получаемых результатах;

8) разные системы могут давать одинаковый результат.

Система носит динамичный характер, т.е. развивается во

времени. Говоря о психологической системе деятельности, мы понимаем под ней единство психических свойств, обслуживающих деятельность и связи между ними. С позиций системного подхода отдельные психические компоненты ( в том числе функции и процессы) в деятельности выступают в виде целостного образования, организованного в плане выполнения функций конкретной деятельности (т.е. достижения цели), т.е. в форме психологической системы деятельности (ПСД). ПСД есть целостное единство психических свойств субъекта и их всесторонних связей. Учебный процесс во всех своих проявлениях реализуется исключительно психологической системой деятельности. В ее рамках происходит перестройка индивидуальных качеств личности путем их построения, переструктурирования, исходя из мотивов, целей, условий деятельности. Собственно так и возникает накопление индивидуального опыта, формирование знаний и развитие личности ученика.

**Психологические составляющие обучения**Как системная организация учебная деятельность имеет относительно устойчивые («статические») компоненты и связи между ними. Устойчивые структурные элементы условно можно назвать «скелетом» учебной деятельности. Это те ее составляющие, которые являются для нее относительно стабильными и абсолютными. Проще говоря, без них деятельности просто не существует. Такими составляющими являются:

-  предмет обучения

-  ученик (субъект обучения);

-  собственно учебная деятельность (способы обучения, учебные действия);

-  учитель (субъект обучения).

*Предмет обучения -* это знания, умения и навыки, которые необходимо усвоить. *Ученик -* это личность, на которую направлено воздействие по освоению знаний, умений и навыков и которая имеет определенные предпосылки для такого освоения. *Учебная деятельность -* это средство, с помощью которого формируются новые знания, умения и навыки. *Учитель -* это человек, который выполняет контролирующие и регулирующие функции, обеспечивая координацию деятельности ученика, пока тот не сможет это делать самостоятельно.

Устойчивые компоненты соединяются друг с другом связями, среди которых основными будут: мотивационные, эмоциональные, когнитивные, информационные. Общая направленность учебной деятельности - гностическая, предметная.

Все перечисленные элементы должны соотноситься друг с другом в гармоничном единстве. Только тогда система будет функционировать с максимальной эффективностью. Любой дефект или выпадение какого-либо компонента приводят к деформации, деструкции или же распаду всей системы. Она оказывается не в состоянии выполнять свою основную функцию - обучающую.

По сравнению с другими видами деятельности, учебная деятельность имеет свою специфику. Традиционная схема «субъект - собственно деятельность - объект - результат» выглядит так:

Если в качестве «объекта» выступает личность ученика («Л» (person) ученика), то схема приобретает принципиально иную окраску. Основной, активной силой в обычных видах деятельности является «субъект». В учебной деятельности активность исходит как от «субъекта» (учителя), так и от «Р - person» (ученика).

Все основные составляющие деятельности: мотив, способы деятельности, результаты начинают приобретать двойственное личностное значение, обусловленное личностью ученика и личностью учителя. Объектом учебной деятельности выступает целостная личность («Я») учащегося, т.е. сложная психосоциальная система. Не менее сложной системой является и личность учителя. В совокупности своих взаимных воздействий на предмет изучения, способы преподавания и результат они образуют суперсистему «учебная деятельность». Известно, что воздействие на какой-то элемент системы влечет за собой изменение состояния всей системы. При сложном сочетании как минимум двух личностей (учителя и ученика) воздействие на различные участки системы «учебная деятельность» идет постоянно. Следовательно, сама система постоянно находится в активном динамическом изменении. Учение всегда влечет за собой перестройку и сознания, и психических свойств участвующих в нем личностей.

###### Учебная деятельность как система

Приступая к осуществлению учебного процесса, учитель имеет определенную цель и мотив деятельности. У ученика, включенного в этот процесс, также есть цель и мотив деятельности, но они другие, чем у педагога. Целью педагога является «научить чему-то ученика». Целью ученика является «усвоить что-то». Мотивом деятельности учителя может выступать интерес к соответствующей профессиональной деятельности, необходимость обеспечения своего существования через эту деятельность, чувство долга, любовь к детям и т.п. Мотивом деятельности ученика может быть интерес к предмету, стремление самоутвердиться, страх перед родителями, требующими посещения школы, конформизм и т.п. Мотивы учителя и ученика не только могут не совпадать, но и быть прямо противоположными.

Теперь рассмотрим способы, которыми осуществляют учебную деятельность учитель и ученик. Первый - с помощью определенных приемов объясняет содержание, стимулирует интерес, контролирует и проверяет учеников. Второй - с помощью тоже вполне конкретных приемов усваивает содержание, воспринимает и перерабатывает информацию, реализует деятельность самоконтроля, самокоррекции и т.д. И тут мы также видим существенные различия в используемых действиях, операциях, способах, формах. Казалось бы, наиболее устойчивая структура - предмет обучения. Однако и здесь мы видим существенные расхождения. Абстрактное научное содержание, преподнесенное конкретным учителем, имеет признак субъективизма в оценке данной информации. Знания, воспринятые и осознанные учеником, приобретают характеристику «субъектной отнесенности», т.е. становятся понятыми знаниями, но они могут быть очень далеки от первичного, абстрактного знания и от того, что передавал учитель.

Еще более сильное отличие мы можем увидеть в способах коммуникации, которыми пользуются учитель и ученик, в функциональных состояниях, эмоциональных оценках той и другой стороны. Мы видим, как восприятие и реализация деятельности ученика и учителя существенно отличаются, но вместе с тем они осуществляют единую (совместную) учебную деятельность. Как же достигается это единство?

Учебная деятельность требует от участвующих в ней не «одинаковости» ее осуществления, а *однонаправленности.*Именно в недоучете данного факта заключается ошибка многих учителей, которые требуютот учеников «делай как я» или оценивают их « меряя на себя ». С феноменом объективного психологического различия составляющих совместной учебной деятельности учителя и ученика связана ее эффективность. Чем более сближено понимание целей («я хочу этому научить» - учитель, «я хочу именно этому научиться» - ученик), мотивация (настроенность на учебный процесс в данный момент и ученика и учителя), эмоциональное принятие учебной ситуации (и для учителя и для ученика она эмоционально привлекательна ), согласование способов подачи, восприятия и переработки информации, форм корректировки, контроля и самоконтроля деятельности, тем успешнее идет учебный процесс. Приведенная ниже схема 1 иллюстрирует описываемую ситуацию. Воздействие педагога «через » предмет изучения направлено на ученика. В этом же направлении сконцентрированы мотивы и эмоциональное настроение, используются наиболее адекватные способы и формы действий и приемов. В идеале ученик, имея в принципе другие интересы, приемы, отношения, направляет свою активность на учителя и через него на предмет изучения.

Таким образом, учебная деятельность становится максимально однонаправленной и успешной. Однако отклонение в сторону хотя бы одной составляющей приводит к рассогласованию, деформации деятельности и понижению ее эффективности. Например, учитель все свои силы направляет на объяснение материала урока, а ученик в это время ждет не дождется конца уроков, чтобы бежать поиграть в хоккей, следовательно, его направленность будет совсем другая, а эффективность учебной деятельности, несмотря на старания учителя, крайне низкая. Другой пример: учительница поссорилась со своим мужем и расстроенная пришла на урок. Во время урока ее мысли возвращались к личным проблемам. Ученики, заметив ее рассеянность, стали вести себя более свободно. Нарушения дисциплины вывели ее из себя, она накричала на учеников, эффективность работы резко понизилась.

На приведенной схеме учитель влияет через предмет на ученика, направляет на него свои мотивационные, эмоциональные, коммуникативные и другие воздействия. Появление факторов, не связанных с учеником, может уводить воздействие в другую сторону. Такую же картину можно наблюдать и в поведении ученика. Возникновение побочных факторов деформирует учебную деятельность, вызывая другое направление личностной активности.

###### Концепции обучения и их психологические основания

По мере информационно-технологического развития общества и повышения требований личностному и образовательному уровню каждого следующего поколения все более остро встает вопрос о совершенствовании и научном обосновании системы обучения. С тех пор как общество начало создавать специальные образовательные структуры, стали возникать и научные теории, направленные на совершенствование этих структур. В настоящее время существуют многочисленные теории, концепции, разработки, объединенные под общим названием «педагогические технологии». В категорию «педагогические технологии» включены довольно разнородные исследования: от конкретных дидактических схем до методологических психологических концепций, обосновывающих фундаментальные подходы к анализу учебной деятельности. Учитывая специфику рассмотрения учебной деятельности с точки зрения психологии обучения, мы должны проанализировать те теории и концепции, которые раскрывают личностно-психологический аспект обучения.

В рамках *традиционного подхода,* при котором целью обучения ставилось формирование знаний, умений и навыков, доминировал анализ отдельных элементов учения. Как правило, учебная деятельность рассматривалась на результативном уровне, в абстрагировании от субъекта и объекта деятельности. Ученик воспринимался как формальная фигура, «приемник и накопитель» информации, передаваемой в виде знаний, умений и навыков.

Современная ситуация диктует новые требования. Тезис «научить знаниям» заменен тезисом «научить получать знания». Абстрактный «ученик» не существует, мы имеем дело с уникальным *«Я»,* личностью ребенка, причем личностью развивающейся. В психологии современный прогрессивный взгляд на обучение реализуется в двух взаимодополняющих друг друга подходах: деятельностном и системогенетическом.

***Деятелъностный***подход изначально строился как психолого-педагогическая концепция с ориентацией на практическое применение в рамках психологии обучения. Основоположником деятельностного подхода является Л.С. Выготский [1]. Именно он первый выдвинул идею о том, что развитие осуществляется путем овладения в ходе обучения специальными орудиями. Функцию орудия выполняет знак (например, слово). По мере освоения манипулирования знаками («действий с орудиями») развиваются психические функции. Усвоение знаков и освоение действий с ними является основой развивающего обучения. Усвоение осуществляется за счет механизма *интериоризации.* Интериоризация выступает как формирование внутренних психических структур через внешнее воздействие. Обучение - есть прежде всего интериоризация внешней деятельности во внутреннюю психическую деятельность. Идеи Л.С. Выготского [17] плодотворно разрабатывались отечественными учеными А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным [2], Д.Б. Элькониным [8], В.В. Давыдовым [4] и др. В результате были сформулированы категориальные рамки деятельностного подхода, которые можно выразить следующим образом:

- единицей рассмотрения учебной деятельности в рамках деятельностного подхода является действие. Это может быть специфическое «действие со знаком» [1], «целенаправленные учебные мыслительные действия» [4], [8] или «умственные действия» [2] и т.д.

Основным психологическим механизмом учебной деятельности является интериоризация.

Оценка уровня развития, т.е. эффективности процесса учения проходит на результативном уровне.

Формирование личности идет за счет воспитания, «социализации» (т.е. включения ребенка в систему социальных отношений).

Рассматривая различные подходы к организации учебной деятельности, необходимо помнить, что любая система обучения вызывает не только изменения в познавательной сфере ученика, но и существенную перестройку его личности. Если формирование личности не входит в центральную задачу организации учебной деятельности, то личностное развитие происходит стихийно, непредсказуемо, а иногда и дефектно. Современный подход диктует требование считать главным в обучении личностное развитие. Наиболее плодотворно эта задача решается в рамках системогенетического подхода, который используют прежде всего личностно-ориентированные, гуманистические концепции.

Второй подход, *системогенетический,*сформировался в рамках общей концепции изучения психики человека. Отечественные психологи обосновали идею системного формирования деятельности и психических способностей. Представление об уровневом, иерархическом построении деятельности в ходе учения позволило вскрыть сущностные механизмы психических изменений, рассмотреть учебную деятельность с ее «внутренней», процессуальной стороны. Наиболее полно именно в рамках обучения уровневый анализ представлен в концепции В.Д. Шадрикова [11], [12]. По мнению автора, в ходе учения у ученика формируется ряд иерархически связанных уровней, представляющих систему учебной деятельности. Таких уровней можно выделить шесть:

*Личностно-мотивационный.*Учеба начинается с «принятия» ее учеником. Формируется мотивация на учебу (например, интерес). Определяется отношение ученика к предмету, учителю, способу преподавания и т.д. Развертывается познавательная и другие потребности, притязания, ценности, социальные связи и т.д.

*Компонентно-целевой.* Учащийся осваивает действия, с помощью которых можно усвоить предлагаемую информацию или применить ее на практике. Каждое действие имеет цель и значение. Эти составляющие действия приняты учеником настолько, насколько они могут быть согласованы с его субъективными способностями и возможностями.

*Структурно-функциональный.*Осваиваемые знания, навыки, учебные действия имеют эффективность только в том случае, если они встроены в единую систему учебной деятельности. Следовательно, между ними должны сформироваться определенные связи, обеспечивающие динамический (приспособительный) характер деятельности. Формирование связей между отдельными компонентами и определение их весомости для данной деятельности и происходит на структурно-функциональном уровне.

*Информационный.* Осуществляя учебную деятельность, ученик постоянно «вращается» в информационном поле. Однако усваивает он не всю информацию, а только «необходимую и достаточную» для решения стоящих перед ним задач. Таким образом, формируется ориентировочная основа учебной деятельности, которая может обеспечивать тот или другой уровень успешности деятельности.

*Психофизиологический.* Это уровень физиологических и психофизиологических систем, активационных механизмов, обеспечивающих энергетику деятельности учения.

*Индивидуально-психологический.*Каждый ученик осуществляет учебную деятельность по-своему. Задействовано разное сочетание способностей и их уровней развития, в каждой учебной ситуации активизированы различные психические функции (например, данное задание один ученик выполнит на уровне заучивания, другой - на уровне формально-логического понимания, третий - на уровне творческого решения).

Перечисленные уровни формируются и действуют не последовательно, а одновременно, обеспечивая формирование у ученика цели, образа деятельности, концептуальной модели, ориентировочной основы, способностей к учебе. Системно-уровневый анализ раскрывает собственно психологические механизмы овладения деятельностью учения. Данная концепция имеет универсальный характер и одинаково успешно может применяться как для анализа учебной деятельности, так и для профессиональной. В центре обучения находится конкретный человек, и система анализа предусматривает изучение способностей, интересов, целей, особенностей психических процессов и качеств личности. Особенное значение этот подход нашел в реализации принципа индивидуализации обучения.

Основные положения системогенетического подхода, внесенные в психологию обучения, заключаются в следующем:

-  раскрытие механизмов учения на процессуальном уровне;

-  формирование в ходе деятельности учения системы способностей. Наличие определенного уровня одаренности у каждого ребенка;

-  индивидуально-личностный подход к ребенку.

Как уже было сказано, деятельностный и системогенетический подходы не противоречат друг другу, а взаимно дополняют. Современная психология обучения гармонично сочетает в себе достижения различных концепций, реализуя их в разнообразных практических технологиях обучения.

Соотношение методологических подходов и задач обучения

Указанные подходы обеспечивают научную методологическую базу для решения практических задач оптимизации учебной деятельности. Однако собственно решение реальных практических задач осуществляется через психологически ориентированные методические модели и технологии, внедряемые в практику образования. Рассмотрим некоторые конкретные группы, выделенные по основному психологическому содержанию, т.е. по тем психологическим механизмам, закономерностям или феноменам, которые лежат в основе теории.

*Группа «формирующих» теорий. В* нее входит все многообразие научно-практических разработок (концепций, моделей), в основе которых лежит управление процессом обучения, формирование учебной деятельности и умственных действий. Примером подобной теории может служить теория П.Я. Гальперина

***Теория П.Я. Гальперина****.* Широко известной теорией, в основе которой лежит учебное действие, является теория *«поэтапного формирования умственного действия»,* предложенная П.Я. Гальпериным [2]. В данной теории развитие интеллекта связано с целенаправленной системой действий и операций. Концепция П.Я. Гальперина была призвана обеспечить управление процессу обучения.

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

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

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

-  1-й этап. Формирование мотивационной основы действия. На этом этапе у ученика определяется отношение к самому действию, его субъективный смысл;

- 2-й этап. Формирование схемы ориентировочной основы действия. Ученик воспринимает нормативный эталон действия в виде специальных знаний и формирует у себя систему необходимых и достаточных информационных признаков действия, позволяющих ему сориентироваться в содержании и последовательности осваиваемого действия;

-  3-й этап. Формирование материализованного действия. Новое для себя действие ребенок не может выполнить сразу в умственном плане. Вначале ему необходимо осуществить его как внешне опосредованное действие. Чем оно сложнее, тем сложнее материализация. Если действие имело аналоги в прошлом опыте ученика, то материализованных компонентов может быть очень немного, но никогда они «не сходят на нет». Самой типичной формой материализации является план действия. В нем последовательно закрепляются образы операций по совершению действия;

- 4-й этап. Формирование действия в плане социализированной речи. Все компоненты действия должны быть описаны словами - вербализованы. Степень развернутости вербализации зависит от возраста, речевого развития, от возможности описания конкретного элемента действия;

-  5-й этап. Формирование действия во внешней речи «про себя». Это промежуточный этап. Ученик, осуществляя действие «про себя», проговаривает все основные компоненты действия. Но внутренняя речь имеет развернутую форму и «созвучна» внешней речи. На этом этапе отпадают внешние опоры действия и заменяются символами (словами). По Выготскому, происходит «генез знака»;

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

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

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

*Группа «интеллектуальных» теорий* объединяет в себе концепции, технологии, модели, основой которых является формирование интеллектуального опыта ребенка, развитие мышления. Ярким примером является теория В.В. Давыдова [4] - Д.Б. Эльконина [8].

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

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

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

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

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

***Теория Ш.А. Амонашвили****.* Теория известного грузинского педагога Ш.А. Амонашвили [13] является в полном смысле слова психолого-педагогической технологией. Сугубо практический подход к гуманизации школьного обучения позволил Ш.А. Амонашвили создать положения, в основе которых лежит тезис о сочетании учебного опыта ребенкасформированием его нравственных установок. Это является результатом совместной деятельности педагога и ученика. Каждая нравственная ситуация, возникающая в группе детей, анализируется и «проживается» в школе Ш.А. Амонашвили всем классом вместе с учителем. Одна из целей учебной деятельности - духовная общность между учителем и его учениками, перестройка внутренних установок ребенка на процесс самопознания и саморазвития. Для формирования личностной уникальности ученика, по мнению Ш.А. Амонашвили, необходимо дать ему веру в себя, в свои способности. Ребенка в школе должны окружать любовь, ласка, уважение и мудрость со стороны прежде всего учителя.

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

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

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

-  постановку и усвоение проблемной ситуации;

-  поиск неизвестного в проблемной ситуации (главное звено в проблемном обучении).

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

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

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

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

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

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

Основной задачей обучения в этом случае становится формирование творческих способностей. К числу таких методов относится, например, *«мозговой штурм»* (или «мозговая атака», брейнсторминг), разработанный А.Ф. Осборном. Педагогическая модификация предложена Г.С. Альтшуллером [14]. При использовании данного метода происходит коллективное решение неординарной задачи. Творческий процесс фактически разделен на две последовательные операции: генерация идей и критика идей. Соответственно и ученики делятся на «генераторов» и «критиков». Ученикам формулируется творческая задача и группе «генераторов» предлагается за ограниченное время сформулировать как можно больше вариантов решения. Поощряются любые решения, самые фантастические. Затем все предложенные идеи анализируются «критиками». В итоге выбирается самое оптимальное решение задачи. Существуют адаптированные способы работы на каждом этапе и у каждой роли. Другой метод - *«синектика».* При этом методе идет изучение и критическая оценка условий задачи по принципу «проблема как она дана» - «проблема как она понята». Синектика включает четыре этапа:

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

***Метод анализа конкретных ситуаций.***Метод основан на анализе конкретных ситуаций-казусов. Выделено четыре вида таких ситуаций: ситуация-иллюстрация; ситуация-упражнение; ситуация-оценка; ситуация-проблема. Используемые для обучения ситуации должны удовлетворять ряду требований:1. в основе ситуации должны лежать вполне реальные события;2. ситуации должны быть интересными;3. материал, лежащий в основе того или иного случая, должен носить поучительный характер.

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

***Деловая игра.***В последние десятилетия в практике школьного обучения все большую популярность завоевывают инновационные и деловые игры. И те и другие направлены на самораскрытие личности, но инновационные - в большей степени акцентируют творческий потенциал ученика, а деловые - моделируют системы отношений. *Игровой метод -* это форма воссоздания социального и предметного содержания реальной действительности, в рамках которой учащийся усваивает абстрактные по природе знания, закрепляет умения и навыки в реальном процессе подготовки и принятия решения. Чаще всего используется игра-импровизация. Ее особенность в том, что учащиеся знают основной сюжет, характер своей роли, сама же игра проходит в виде импровизации. Для того чтобы игра успешно выполняла учебную задачу, необходимо соблюдение ряда условий. Игра должна иметь общую и понятную всем участникам тему. Ход игры координируется лидерской группой, выдвинувшейся из числа участников. Наличие ведущего для снятия возможных конфликтов также является важнейшим условием. В игровой группе необходимо поддерживать благоприятный морально-психологический климат. Игра не должна содержать угрозу, т.е. иметь итоговую оценку по принципу «правильно-неправильно», «хорошо-плохо». Игру необходимо заранее готовить и проводить под руководством профессионального ведущего. Выполнение этих и некоторых других условий, владение технологиями игрового моделирования позволяет получить при использовании данного метода максимальный эффект не только в плане обучения, но и реализации воспитательных целей.

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

1) безусловный авторитет преподавателя;2) однозначность формулировок внушения;3) выразительность учебных материалов;4) релаксация, доверие к преподавателю и вера в возможность осуществления задач обучения;5) влияние успехов товарищей по группе;6) двуплановость передачи нового материала.

Слова и фразы, несущие смысловую нагрузку (один план) сопровождаются эмоционально окрашенными жестами, интонацией, мимикой (второй план).

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

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

-  визуалов (зрительный тип);

-  аудиалов (слуховой тип);

-  кинестиков (двигательный тип);

-  дигиталов (мыслительный тип).

*Группа альтернативных теоpuй.* На протяжении всего времени существования массовой школы неоднократно возникали попытки сформулировать принципиально новые подходы к организации учебного процесса. Это многочисленные «авторские школы», в которых специфика организации обучения строится на уникальном авторитете личности конкретного педагога. Сюда же относятся и подходы, стремящиеся переструктурировать систему задач, стоящих перед школьным обучением, с познавательных и информационных на духовные и личностно-формирующие. Примером может служить концепция вальдорфской школы.

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