
ЛЕКЦИЯ № 1. Основные принципы и закономерности взаимосвязи процессов обучения и развития психики человека

1. Соотношение обучения и развития

Педагогическая психология занимает определенное место между педагогикой и психологией, являясь сферой их совместного изучения взаимосвязей между обучением, воспитанием и развитием психики человека.

Она изучает в первую очередь процесс учения, его характеристики, структуру, закономерности протекания этого процесса, а также возрастные и индивидуальные особенности обучения и условия, обладающие наибольшим эффектом развития подрастающих поколений. Педагогическая психология изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, а также исследует индивидуальные различия в протекании этих процессов, закономерности формирования у обучающихся активного творческого мышления, развития психики человека, формирования психических новообразований в процессе обучения и развития.

Процесс формирования и изменения внутренних качеств человека называют развитием. Выделяют несколько аспектов развития: **физическое развитие**, которое проявляется в изменениях пропорций тела человека, его роста, веса, в прибавлении силы; **физиологическое развитие** — проявляется в изменениях функций различных систем и органов человека; **психическое развитие** — выражается в усложнении психических процессов и способностей — чувств, ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, в усложнении таких психических образований, как способности и мотивы деятельности, потребности и интересы, ценностные ори-

ентации. Постепенное вхождение человека в различные виды отношений — экономические, правовые, общественные, производственные — называется **социальным развитием**. Человек становится членом общества, усваивая все эти виды отношений и в них — свои функции. **Духовное развитие** является венцом развития человека и означает, что человек осмыслил свое предназначение в жизни, свою ответственность перед настоящим и будущим поколениями, к нему пришло понимание сложности мироздания, появилась потребность в постоянном нравственном совершенствовании. Ответственность человека за свое развитие — психическое, физическое и социальное, ответственность за свою жизнь и жизнь других людей может быть показателем духовного развития человека.

Личность человека развивается в течение всей его жизни. Психическое, социальное и физическое развитие личности происходит под воздействием внутренних, внешних, природных, социальных, неуправляемых и управляемых факторов.

Развитие происходит индивидуально под влиянием общества, окружающего человека, образцов поведения и ценностей, присущих данному обществу. Установки и нормы формируются в ходе индивидуальной и групповой деятельности. Индивидуальная предметная деятельность как процесс, несущий в себе противоречия, ведет индивида к развитию его высших психических функций. Нельзя сказать, что воспитание вторично по отношению к развитию, их отношения намного сложнее. Развитие происходит в процессе воспитания, уровень развития влияет на воспитание, меняя его. Более совершенное воспитание ускоряет темп развития человека. Таким образом, воспитание и развитие взаимно обеспечивают друг друга на протяжении всей жизни человека.

Связь между развитием и обучением ребенка — одна из центральных проблем педагогической психологии. При рассмотрении данной проблемы важно отметить, что:

- 1) «само развитие — это сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят про-

грессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, деятельностные, поведенческие изменения в самом человеке» (*Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев*);

2) развитие не прекращается в течение всей жизни человека. Могут изменяться его интенсивность и направление. Общими характеристиками развития являются «прогресс (регресс), необратимость, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения» (*Л. И. Анциферова*).

Каждая психологическая концепция старается выявить в первую очередь законы развития ребенка. Одной из первых теорий является **концепция рекапитуляции** американского психолога *С. Холла*, в которой он выдвигает версию, что в своем развитии каждый ребенок повторяет в кратком виде развитие всего человеческого рода. Так, например, даже развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное творчество в истории человечества. Вскоре стало понятно, насколько несостоятельна эта теория. Но исследования учеников *С. Холла Л. Термена* и *А. Гезелла* повлияли на развитие детской психологии. Они разработали **систему диагностики развития психики детей от рождения до юношества**. *А. Гезелл* проанализировал соотношение между обучением и развитием с использованием близнецового метода, а также разработал метод продольного лонгитюдного исследования детей и подростков. *А. Гезелл* сводил развитие к простому увеличению, приросту поведения, не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой. Он заметил, что чем меньше возраст ребенка, тем быстрее меняется его поведение, т. е. изменения и развитие происходят быстрее в молодом возрасте. *Л. Термен* ввел понятие **коэффициента интеллектуальности** и пытался доказать, что он остается постоянным на протяжении жизни.

Основоположник теории конвергенции *В. Штерн* считал, что и наследственная одаренность, и окружающая среда определяют законы детского развития, что на развитие оказывают влияние

внешние условия, окружающие человека, и его внутренние задатки, способности, наследственные качества. В. Штерн был сторонником концепции рекапитуляции, считал, что развитие психики ребенка повторяет историю развития человечества и культуры. Споры о том, какой из факторов — наследственность или среда — имеет решающее значение, не прекратились до сих пор и перенеслись в экспериментальную сферу. Например, по мнению английского психолога *Х. Айзенка*, на 80% интеллектуального развития человека накладывает отпечаток наследственность, остальные 20% интеллектуального развития определены влиянием окружающей среды. Четыре модели влияния окружающей среды и приобретенного ранее опыта на развитие модели поведения детей предложил американский психолог *И. Вулвилл*.

1. В первые месяцы жизни ребенок беспомощен и находится под влиянием окружающей среды, поэтому **первая модель** называется «**больничная койка**».

2. **Вторая модель** — «**луна-парк**»: ребенок выбирает те развлечения, которые он хочет испытать, но он не может изменить их последующее влияние на себя.

3. В рамках **третьей модели** внешние стимулы не оказывают влияния, и человек совершает свой определенный путь независимо от других, по своей «плавательной» дорожке. Модель называется «**соревнование пловцов**». В ней среда выступает как поддерживающий контекст поведения человека.

4. **Четвертая модель** — «**теннисный матч**»: осуществляется постоянное взаимодействие между влиянием среды и человеком подобно тому, как теннисист приспосабливается к действиям своего противника и в то же время влияет на поведение другого игрока способом отражения.

Существенным является вопрос о характере соотношения обучения и развития. Существуют разные точки зрения на решение этого вопроса:

- 1) обучение и есть развитие — *У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка*, хотя природа научения понимается всеми по-разному.

- 2) только внешние условия становления являются обучением, т. е. «обучение идет в хвосте развития» — *В. Штерн*.
- 3) «мышление ребенка с необходимостью проходит все фазы и стадии развития независимо от того, обучается ребенок или нет», т. е. развитие не зависит от обучения — *Ж. Пиаже*.
- 4) «обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования», — *Л. С. Выготский, Дж. Брунер*, т. е., опережая развитие, обучение стимулирует его, опираясь, несмотря на это, на актуальное развитие, опираясь на будущее состояние развития ребенка. Противоречия между уже достигнутым уровнем становления способностей человека, его знаний и полученных навыков действий, а также мотивами и способами связи с внешней средой являются движущей силой его психического развития.

Такое понимание движущих сил психического развития было сформулировано *Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним*.

В русле понимания отечественной психологией психического развития как внутренне противоречивого, связанного с возникновением психических и личностных новообразований процесса Л. С. Выготский вслед за П. П. Блонским рассматривает определенные эпохи, стадии, фазы в общей схеме переломов, или кризисов, развития. При этом в качестве критериев их разграничения, по Л. С. Выготскому, выступают характеризующие сущность каждого возраста новообразования. А само психическое развитие трактуется им как прогрессивное качественное изменение личности, в ходе которого с разной динамикой формируются возрастные новообразования. «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде;

его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период».

Развитие может протекать медленно, плавно или бурно, стремительно. По определению Л. С. Выготского, оно может носить революционный, иногда катастрофический характер. Резкие сдвиги, обострение противоречий, повороты в развитии могут принимать «форму острого кризиса». В психологии известны шесть кризисных периодов, по Л. С. Выготскому: **кризис новорожденности** отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. **Кризис одного года** — от младенчества к раннему детству. **Кризис 3 лет** — от раннего детства к дошкольному возрасту. **Кризис 7 лет** является соединительным звеном между дошкольными годами и школьным возрастом. Наконец **кризис 13 лет** совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному (пубертатность — возмужание, половая зрелость) возрасту. **Кризис 17 лет** — переход к юности.

В целом для педагогической психологии и для определения типичного для каждой ступени обучения психологического портрета обучающегося имеет большое значение положение Д. Б. Эльконина о том, что в течение критического периода появляется соответствующее ему новообразование, которое впоследствии, т. е. в стабильном периоде, является линией генерального развития. Еще Л. С. Выготский указал, что педагогическая система может не успевать за этими изменениями и в результате могут возникнуть такие эффекты, как неуспеваемость ученика, его трудновоспитуемость, некоторые причины которых скрываются непосредственно в динамике возрастного становления.

Л. С. Выготский ввел такое важное для педагогической психологии понятие, как «**социальная ситуация развития**», которая определяет содержание, формирование центральной линии развития, связанной с основными новообразованиями. **Социальная ситуация развития** — это своеобразная система отношений ребенка и со-

циальной среды. Изменение этой системы определяет также основную **закон динамики возрастов**, согласно которому движущие силы развития ребенка в любом возрасте неизбежно приведут к разрушению и отрицанию самой основы развития всего возраста, определяя с внутренней необходимостью аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, более высокой возрастной ступени развития. Л. С. Выготский при этом постоянно подчеркивает, что психическое развитие — это целостное развитие всей личности.

Определение социальной ситуации развития как отношения ребенка к социальной действительности само по себе достаточно емкое и включает в себя средство реализации этого отношения — деятельность. Согласно А. Н. Леонтьеву некоторые виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, а другие виды деятельности имеют меньшее значение. Одни из них играют главную, ведущую роль, а другие — менее важную, подчиненную роль на данном этапе развития.

Так же как и целостное развитие человека, психическое развитие ребенка происходит одновременно по линиям:

- 1) **интеллектуальное развитие**, т. е. становление познавательной сферы, развитие механизмов познания;
- 2) **развитие мотивов и их соотношений**, становление целей, освоение средств и способов деятельности, т. е. развитие содержания деятельности ребенка и его психологической структуры;
- 3) **развитие самооценки и самосознания**, взаимодействий с социальной средой, становления направленности личности и ценностных ориентаций, т. е. целостное развитие личности.

Стороны психического развития ребенка можно представить немного иначе, а именно как становление:

- 1) способов деятельности и знаний;
- 2) психологических механизмов их применения;
- 3) личности, включающей в себя деятельность ребенка.

Одной из сторон развития психики является **языковое развитие**, которое происходит вровень со становлением личности и интеллекта.

2. Роль отдельных факторов в психическом развитии человека

Развитие психики человека непрерывно в течение жизни. Изменения в психике легче всего проследить, сравнивая уровни развития психики старика, взрослого, школьника и младенца. Развитие организма от момента образования зародыша до его смерти называется онтогенезом. Много веков существует загадка появления сознания, творческих взлетов, эмоциональных переживаний, сложности внутреннего мира человека, который во время рождения беспомощен и хрупок.

Проблема психического развития — одна из центральных в психологии, ее фундамент, теоретический и практический, — зависит от ответа на вопрос о том, как возникает психика и что определяет ее развитие. Взгляды на природу психики противоположны. Одни ученые отдают предпочтение среде как источнику психического развития и отрицают важность роли биологических, врожденных факторов в психическом развитии человека. Иные считают, что природа — идеальный творец, психика детей с рождения обладает всем необходимым, надо лишь не мешать естественному ходу развития, довериться природе.

Современная психология развития отказалась от противопоставления биологических и средовых (культурных и социальных) факторов развития в пользу понимания необходимой важности и тех и других факторов в психическом развитии человека. Задачу раскрытия представления о единстве биологических и социальных факторов развития человека решает **психогенетика**. Получены существенные данные о роли генетических и средовых факторов в развитии интеллекта человека при аутизме и алкоголизме. Интенсивно исследуется темперамент человека и его личность. Два вопроса психологии развития адресованы генетическим исследо-

ваниям: «Как генетические факторы распределены на разных возрастных отрезках?» и «Изменяется ли наследуемость в процессе развития?» При оценке эффектов наследуемости важно представление о возрастании либо уменьшении значения роли наследственности в процессе жизненного цикла. Большинство специалистов, занимающихся проблемой развития, считает, что с увеличением возраста человека роль его наследственности становится менее важной в его жизни. В течение жизни у человека идет процесс накопления жизненных событий, работы, образования и другого жизненного опыта. Эти данные подтверждают, что влияние окружающей среды в течение жизни сводит к минимуму влияние наследственности на образ жизни человека. Исследования подтверждают, что, например, когнитивные способности человека меняются в зависимости от влияния среды его проживания. Это выяснилось при лонгитюдном (прослеживающем развитие одних и тех же людей на протяжении длительного времени) исследовании приемных детей от младенческого до подросткового возраста. По результатам исследования общих когнитивных способностей (интеллекта) выяснилось, что у приемных детей с возрастом увеличиваются различия между ними и их биологическими родителями. Если у младенцев увеличение составляет 0,18, у десятилетних детей — 0,2, то у подростков оно уже равняется 0,3. При этом различия между приемными родителями и приемными детьми равнялись нулю. Эти данные показывают, что семейная среда не так важна для общей когнитивной способности.

Различие между монозиготными и дизиготными близнецами особенно сильно увеличивается во взрослом возрасте. Исследование выросших раздельно монозиготных близнецов показало, что наследственность имеет значение в пяти исследованиях на 75%. Исследование близнецов в Швеции показало значение роли наследуемости на 80%. Это означает, что различие между людьми в их интеллектуальном развитии на 80% обусловлено действием генов.

Для того чтобы понять природу становления психики, столь же важны факты, подтверждающие уменьшение влияния среды на развитие.

Мировая литература по близнецам указывает, что влияние об-щей среды на развитие интеллекта становится незначительным во взрослом возрасте, тогда как ее вклад в индивидуальные разли-чия в детстве оценивается на уровне 25%.

Ответ на вопрос о постоянстве величины генетических эффек-тов в процессе развития анализируется в области психогенетики при помощи лонгитюдных исследований. Исследования психогенетиков определили неравномерное распределение влияния сре-ды и генетических факторов человека в продолжение его жизни, а также в разных аспектах развития. Полученные в настоящее вре-мя сведения показывают, что существует два переходных периода генетических влияний на развитие когнитивных способностей.

Первый — это период перехода от младенческого возраста к ран-нему детству. **Второй период** — от раннего детства к младшему школьному возрасту. Эти два периода являются важнейшими при-менительно ко всем известным теориям когнитивного развития. Сведения, полученные психогенетикой и психологией развития, говорят о том, что развитие человека определено как генетиче-скими факторами, так и факторами среды. Именно активизация всех генетических программ позволяет наследственности влиять на развитие интеллекта. Но для полной реализации генетиче-ского потенциала человека средовые факторы должны не ме-шать, а способствовать его развитию. Тогда результат будет мак-симальным.

Ч. Уадингтон использовал как метафору процесса развития по-нятие «**эпигенетический ландшафт**» для того, чтобы полнее можно было представить, как происходит взаимодействие природных и средовых факторов. На рисунке темный шар обозначал разви-вающийся организм, расположенный среди холмов и впадин, вдоль которых он может катиться, следуя возможным путям развития. Движение катящегося с горы шара все время ограничивается ланд-

шафтом. Шар в любой момент может попасть в труднопреодолимую глубокую впадину, и произойти это может по воле случая. На эпигенетическом ландшафте критические периоды развития обозначены как расстояния между впадинами, в которых процесс развития обретает некоторые конкретные формы в зависимости от установленных факторов среды и времени. Развитие между основными изменениями показывают впадины, соединенные переходом между ними. А склоны впадин показывают скорость развития: если впадина мелкая, то она показывает устойчивое состояние процесса развития, а крутые впадины отражают периоды быстрых изменений и переходы от одного способа организации к другому. Влияние среды в зонах переходов может иметь более серьезные последствия, но те же самые события могут и не иметь последствий в других точках эпигенетического ландшафта.

Эпигенетический ландшафт показывает нам один из важнейших принципов развития, который называется принципом завершающего равенства. Он заключается в том, что один и тот же результат развития может быть достигнут разными путями, и объясняет, почему развитие одного человека протекает быстрее, чем другого. В настоящий момент в психологии имеется много сведений и научных данных о человеческом развитии. Одним из основных является вопрос, можно ли представить ход развития в виде непрерывных изменений, свершающихся с человеком постепенно, или этот процесс является скачкообразным (постадийным). Здесь понятие «стадия» используется специфически и подразумевает существенные изменения в характеристиках индивида, которые реорганизуют его поведение. Американский психолог *Дж. Флелвелл* предлагает нам следующие критерии стадий развития:

- 1) стадии выделяются на основе качественных изменений. Они связаны не столько с возможностью делать что-то лучше или больше, сколько с тем, чтобы делать это по-другому. Например, сначала ребенок начинает передвигаться, ползая по полу, а потом начинает ходить. Это качественно иной тип локомоции,

поэтому данный аспект моторного развития является одной из характеристик стадии развития;

2) при переходе к другой стадии возникают различные изменения отдельных аспектов поведения ребенка. Например, когда дети учатся говорить, это предполагает понимание символического значения слов. Но в то же время они начинают использовать в игре символические свойства объектов, воображая, что кубик — это машина, кукла — это человек. То есть освоение символических функций на данной стадии становится более распространенным;

3) переходы между стадиями обычно происходят очень быстро. Хорошим примером этого является стремительное увеличение размеров тела подростка. Похожая быстрая реорганизация наблюдается и в других областях. Когда ребенок изучает родной язык, то сначала происходит освоение первых двадцати слов, после этого экспоненциально растет количество выученных слов.

Психологи *З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский* принимают концепцию стадийного развития, но при этом они далеко не во всем согласны друг с другом. Тем не менее все они признают, что стадийность развития не исключает, а скорее предполагает непрерывность этого процесса. Кроме того, именно непрерывность процесса развития обеспечивает преемственность на различных стадиях этого процесса.

3. Периодизации психического развития

Развитие человека индивидуально. В его онтогенезе реализуются как общие закономерности развития представителя человечества, так и индивидуальные особенности развития каждого человека в отдельности.

Процесс развития человека включает в себе универсальные, а также индивидуальные закономерности становления психики в целом и психических способностей в отдельности. Развитие за-

висит от вариаций генетических программ, а также среды и обстоятельств, в которых оно происходит.

Одной из закономерностей развития человека является его **циклическая личность**.

Периодизация развития психики — это структурирование общих закономерностей цикла человеческой жизни.

Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года и даже месяца жизни человека имеет разное значение, которое определяется прежде всего тем, какое место этот временной диапазон занимает в цикле развития. Так, отставание в интеллектуальном развитии на шесть месяцев для двухлетнего ребенка является очень серьезным показателем неблагополучия, тогда как такое же по времени отставание для ребенка шести лет рассматривается как некоторое снижение темпа развития, а у ребенка 16 лет вообще считается незначительным.

Вторая особенность развития состоит в его **гетерохронности**. Гетерохронность развития означает его неравномерность. Эта неравномерность развития касается отдельных аспектов индивидуального человеческого развития, равно как и целых психических процессов. Так, например, процессы восприятия характеризуются ранними сроками развития, тогда как развитие эстетического восприятия человека происходит в зрелые периоды его жизни.

Формирование самосознания человека происходит в процессе всей жизни, но дифференциальное осознание себя как члена общества характерно для юношеского возраста.

В индивидуальном порядке гетерохронность проявляется несовпадением физического и психологического, а также хронологического возрастов, в котором могут также наблюдаться неравномерности умственного, социально-психологического и эмоционального аспектов развития. Например, когда взрослый человек, который достаточно развит в интеллектуальном отношении, начинает вести себя как подросток, т. е. неадекватно своему уровню развития.

С неравномерностью развития вплотную связаны такие понятия, как критический и сензитивный периоды развития.

Сензитивный период — это наиболее благоприятный диапазон времени развития, когда индивид наиболее чувствителен к изменению какой-либо функции, развитию какой-либо его способности.

Например, сензитивным периодом в развитии речи является возраст от девяти месяцев до двух лет. На самом деле функция речи развивалась и до, и после этого возраста, но именно в этот временной период речь развивается более интенсивно. В это время ребенку требуется дополнительный опыт речевого общения. Взрослые должны поддерживать и стимулировать его желание выражать свои чувства с помощью речи.

Во всех человеческих культурах сензитивный период развития речи наступает в одно и то же время развития ребенка. Определенный диапазон развития человека, когда та или иная способность или определенная функция может реализоваться именно в этот период времени, называется **критическим периодом**.

Критические периоды в человеческом развитии очень редки. Они встречаются в период пренатального развития или на самых ранних этапах развития младенца. Если какая-либо способность или та или иная функция человека не была реализована во время критического периода, то она может быть безвозвратно потеряна.

Приведем такой пример критического периода, как развитие бинокулярного зрения у детей младенческого возраста. Например, если у ребенка имеются врожденные дефекты, такие как катаракта или косоглазие, то их необходимо определить и исправить, так как в период от тринадцатинедельного до двухлетнего возраста у ребенка формируется стереоскопическое зрение. При неисправлении дефектов или повреждений в данный период стереоскопическое зрение у него будет неразвито, а компенсация данного нарушения в более позднем возрасте уже невозможна.

Единого мнения о критических периодах человеческого развития не существует. Л. С. Выготский считал, что психическое развитие ребенка имеет стабильные и кризисные этапы, при этом кризисными этапами он называл «повороты» в развитии психи-

ки человека, которые вызывают появление так называемых новообразований, т. е. новых образований в психике. Развитие речи приводит к тому, что мышление становится речевым, а речь — интеллектуальной у детей уже двухлетнего возраста. Но понимание Л. С. Выготским кризисных этапов больше подходит под определение сензитивных периодов.

У людей с древних времен была потребность в определении закономерностей в развитии человека в течение жизненного цикла.

Можно привести для примера некоторые периодизации развития человека, известные с древности и до нашего времени.

Древнекитайская классификация

Молодость — до 20 лет. Возраст для вступления в брак — до 30 лет. Возраст выполнения общественных обязанностей — до 40 лет. Познание собственных заблуждений — до 50 лет. Последний период творческой жизни — до 60 лет. Желанный возраст — до 70 лет. Старость — от 70 лет.

Классификация возрастов жизни по Пифагору

Период становления — 0—20 лет (весна). Молодой человек — 20—40 лет (лето). Человек в расцвете сил — 40—60 лет (осень). Старый и угасающий человек — 60—80 лет (зима).

Классификация возрастов жизни по Гипократу

Первый период — 0—7 лет. Второй период — 7—14 лет. Третий период — 14—21 год. Четвертый период — 21—28 лет. Пятый период — 28—35 лет. Шестой период — 35—42 года. Седьмой период — 42—49 лет. Восьмой период — 49—56 лет. Девятый период — 56—63 года. Десятый период — 63—70 лет.

Традиционное деление жизненного цикла по Ж. Годфруа (1992 г.)

В наше время цикл жизни человека делится на периоды: внутриутробный (пренатальный) период, детский, отроческий, период зрелости. Все эти периоды имеют определенные особенности. Каждый из периодов делится на три стадии:

- 1) пренатальный период — 266 дней:
 - а) стадия зиготы — от момента оплодотворения до 14 дней;

- б) стадия эмбриона — от 14 дней до 2 месяцев — анатомическая и физиологическая дифференцировка органов;
 - в) стадия плода — от 3 месяцев до момента родов — развитие систем и функций, необходимых для жизни во внешней среде (с 7-го месяца плод приобретает возможность жить в воздушной среде);
- 2) детство:
- а) стадия первого детства — от рождения до 3 лет — развитие функциональной независимости и речи;
 - б) стадия второго детства — 3—6 лет — развитие личности ребенка и когнитивных процессов;
 - в) стадия третьего детства — 6—12 лет — приобретение основных когнитивных и социальных навыков;
- 3) отрочество:
- а) пубертатный возраст — 12—16 лет — половое созревание, формирование новых представлений о себе;
 - б) ювенильный возраст — 16—18 лет — приспособление подростков к семье, школе, сверстникам;
 - в) юность — 18—20 лет — переход от отрочества к зрелости, свойственно чувство психологической независимости и социальной безответственности;
- 4) зрелость:
- а) стадия ранней зрелости — 20—40 лет — интенсивная личная жизнь, профессиональная деятельность;
 - б) зрелый возраст — 40—60 лет — стабильность и продуктивность в профессиональных и социальных отношениях;
 - в) завершающий период зрелости — 60—65 лет — отход от активной жизни;
 - г) первая старость — 65—75 лет;
 - д) преклонный возраст — после 75 лет.

Приведенные примеры классификаций жизненного цикла развития человека показывают существенные разногласия в делении по возрастам. Причиной разногласий является разница в основа-

ниях и критериях, классификаций жизненного цикла развития человека.

Разложение жизненного цикла развития человека на периоды дает возможность лучше понять закономерности развития человека, а также позволяет понять специфику отдельных возрастных этапов. Обозначение периодов развития, а также их временные рамки определены концептуальными представлениями авторов периодизаций о том, какие стороны развития наиболее важны и существенны на данном этапе развития человека.

4. Психология учебной деятельности

Там, где действия человека управляются сознательной целью освоения каких-либо умений, знаний, навыков, там имеет место учение как деятельность. **Учение** — это специфическая человеческая деятельность, оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, на которой он имеет способность регулировать свои действия с помощью сознательной цели. В процессе учения необходимо выполнять определенные требования к уровню развития памяти, гибкости ума, сообразительности и воображения, а также к волевым качествам, например таким, как управление вниманием, регуляция сферы чувств и т. п.

Основоположником деятельностной теории учения является Л. С. Выготский, который внес принципиально важные изменения в представления о процессе учения. Выготский рассматривал его как специфическую деятельность по формированию новообразований в психике ребенка, присвоение им культурно-исторического опыта. Таким образом, источники развития заложены не в самом ребенке, а в его деятельности учения, направленной на освоение способов приобретения знаний.

Исходными понятиями этой теории являются:

- 1) обучение как система организации способов обучения, иными словами, передача индивиду общественно-исторического

опыта; целью этой деятельности является планомерное целенаправленное психическое развитие индивида;

2) учение, или учебная деятельность, — общественная по содержанию и функциям, представляющая особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемой с целью усвоения определенного состава интеллектуальных навыков, знаний и умений;

3) усвоение — процесс воспроизведения способностей, сформированных исторически, который является основным звеном процесса учения.

Исходным моментом в учении является потребностно-мотивационный аспект. Познавательная потребность является, с одной стороны, предпосылкой деятельности учения, с другой — ее результатом, сформированным мотивом. Учебная деятельность при этом рассматривается с точки зрения формирования познавательной мотивации. Процесс учения в условиях его правильной организации может стать условием изменения структуры мотивационно-потребностной сферы личности.

Второй аспект, характеризующий учебную деятельность, связан с рассмотрением составляющих ее структурных компонентов.

Каждая деятельность характеризуется по ее предмету. Может показаться, что предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. В учебной деятельности предметом изменений является субъект, который эту деятельность осуществляет. Усваивая знания, человек в них ничего не меняет, он меняет себя. Самое главное в учебной деятельности — это поворот на самого себя, оценка собственных изменений, рефлексия на себя.

В деятельностном подходе к процессу учения необходим его анализ как системы и процесса решения задач обучающимся как субъектом этой деятельности.

В учебной деятельности выделяется ее предмет, средства, способы, продукт, результат действия, структура деятельности.

Учебная деятельность вмещает в себя познавательные функции. Также в учебную деятельность включены эмоции, мотивы и потребности, волевые функции.

Основные характеристики учебной деятельности:

- 1) она направлена специальным образом на решение учебных задач и на овладение учебной информацией, т. е. знаниями;
- 2) в процессе учебной деятельности обучающийся осваивает научные понятия и общие способы учебных действий;
- 3) в учебной деятельности общие способы действия предваряют решение задач, происходит восхождение от общего к частному;
- 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом человеке, который обучается;
- 5) в зависимости от результата действий обучающегося происходят изменения в его поведении и психических свойствах.

В. В. Давыдов предложил оригинальную концепцию учебной деятельности.

В процессе учебной деятельности ученик воспроизводит свою способность учиться, которая возникла на определенном этапе развития общества, а также свои знания и умения.

Учение можно назвать деятельностью, если оно удовлетворяет когнитивную потребность.

Знания, на овладение которыми направлено учение, в этом случае выступают как мотив, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность обучающегося, и одновременно выступают как цель деятельности учения. Если познавательной потребности у ученика нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. В последнем случае учение уже не является деятельностью, так как овладение знаниями само по себе не приводит к удовлетворению потребности субъекта, а служит лишь промежуточной целью. Здесь учение реализует другую деятельность, а знания являются целью действий и не являются мотивом, так как процесс

учения побуждают не они, а то, ради чего обучающийся учится, что приводит к удовлетворению стоящей за этим потребности.

Учение всегда реализовано действием или последовательностью действий независимо от того, какой потребностью оно вызвано. Деятельность реализуется посредством различных действий, также как с помощью одного и того же действия можно реализовать различную деятельность.

Следовательно, действие имеет относительную самостоятельность. Целью выполнения учебной деятельности является усвоение социального опыта. Этим учение отличается от других видов ведущей деятельности человека. Например, трудовая деятельность в общем может быть охарактеризована тем, что она направлена на созидание каких-либо продуктов этой деятельности, нужных для людей и имеющих общественную значимость. Рассматривая такую деятельность, как учение, мы видим, что ее продуктом является изменение самого человека, его развитие. Человек изменяет самого себя, развивается, приобретает новые качества, приобретая новые знания. Все это и является продуктом его учебной деятельности, а именно, новые практические действия, познавательные возможности.

Учебная деятельность направлена на самого обучаемого как на ее субъект в плане развития, совершенствования, формирования его личности, основана на целенаправленном, осознанном присвоении обучающимся общественного опыта в разных видах и в формах теоретической, практической, познавательной, полезной для общества деятельности.

Деятельность учения своеобразна, так как продукт ее не пополняет богатства общества непосредственно, хотя богатство личности человека для общества неопределимо.

Еще один существенный признак учения — это его направленность на удовлетворение познавательной потребности, несмотря на то что и исследовательская деятельность реализует познавательную потребность.

Учение адекватно познавательной потребности как вид деятельности. В исследовательской деятельности присутствует, кроме удовлетворения познавательной потребности, получение нового знания, которое отсутствовало раньше в социальном опыте. Поэтому исследовательская деятельность рассматривается как **трудова́я деятельность**. Тогда как в учебной деятельности в отличие от исследовательской обучающийся рассматривает уже выделенную исследователями внутреннюю основу многообразия действительности, т. е. в учебной деятельности происходит восхождение от общего к частному, от абстрактного к конкретному.

В коллективной монографии сотрудников кафедры педагогики и педагогической психологии факультета МГУ дан содержательный анализ учения как деятельности. «Деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его в овладевшего определенными знаниями, навыками и умениями» (*И. И. Ильясов*). В ходе познавательной деятельности обогащается образ мира человека, который и является предметом учебной деятельности. Психологическим содержанием учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе чего происходит развитие обучающегося.

Учебная деятельность согласно Д. Б. Эльконину не тождественна усвоению, а оно является основным ее содержанием и определяется уровнем ее развития и строением. Усвоение включено в учебную деятельность. Каждый человек получает знания определенным свойственным ему способом. Теория поэтапного формирования умственных действий (*П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина*) представляет наиболее полное и развернутое описание способа получения знаний. В этой теории полностью раскрываются способ учебной деятельности с помощью принципа ориентировки и перехода от внешнего предметного действия к внутреннему умственному действию и соотношения этапности этого перехода с тем, как это производит сам обучающийся. Известно, что знания можно получать тремя способами: **репродуктивным, творческим и исследовательским**.

Средства учебной деятельности — это интеллектуальные действия и мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация), а также знаковые языковые средства, в форме которых усваивается знание.

Продукт учебной деятельности — это актуальное структурированное знание, которое лежит в основе умения решать задачи различных областей наук и практики, требующие его применения, а также внутренние новообразования в психике и поведении в ценностном, смысловом и мотивационном планах. Продукты учебной деятельности в виде основной органичной части входят в индивидуальный опыт обучающегося. Дальнейшая деятельность человека, его успешность в профессиональной деятельности, в общении с другими людьми зависит от структурной организации индивидуального опыта, его прочности, глубины, системности.

Главным продуктом учебной деятельности является формирование у обучающегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, сменяющего эмпирическое мышление, зависит характер знаний, приобретаемых в ходе дальнейшего обучения. Для формирования теоретического мышления необходимо проведение специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности. Они необходимы, иначе теоретическое мышление может оказаться несформированным. Важность этой проблемы приводит к необходимости диагностики уровня мышления. Если у студентов оказывается несформированным теоретическое мышление, то это влечет тяжелые последствия для вузовского обучения.

Основные компоненты внешней структуры учебной деятельности:

- 1) мотивация;
- 2) учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий;
- 3) учебные действия;
- 4) контроль, переходящий в самоконтроль;
- 5) оценка, переходящая в самооценку.

Первый обязательный компонент учебной деятельности, **мотивация**, входит в структуру деятельности и может быть внешней или внутренней по отношению к ней. Мотивация всегда является внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Эффективность учебного процесса зависит от мотивации учащихся. Лучше всего, если мотивы обучения — познавательные, что бывает не всегда. Мотивы учебной деятельности подразделяются на внешние и внутренние. Внешние не связаны с познавательной деятельностью и с усваиваемыми знаниями. В данном случае учение служит обучающемуся средством достижения других целей.

Целью учебной деятельности является приобретение знаний, эта деятельность не позволяет достичь никакой другой цели. Если ученик не имеет потребности в знаниях, то достижение этой цели для него становится бессмысленным, если не удовлетворяет какой-либо другой потребности. Например, ученик обучается для того, чтобы получить престижную профессию, что является его конечной целью. Таким образом, учение может приобретать разный психологический смысл для обучающегося:

- 1) соответствовать познавательной потребности, которая выступает в качестве мотива обучения, стимулирующего учебную деятельность;
- 2) служить средством достижения каких-то других целей, тогда мотивом выполнения учебной деятельности является другая цель.

Деятельность всех обучающихся внешне похожа, но внутренне, в психологическом плане она различна. Разница проявляется прежде всего в мотивации, она определяет для ученика и для человека вообще смысл выполняемой им деятельности. Для повышения эффективности учебной деятельности характер мотивации является решающим фактором. Формирование лишь познавательных мотивов в отношении учебного предмета без учета мотивационной направленности личности человека приводит к тому, что обучающийся не стремится быть полезным обществу, удовлетво-

СОДЕРЖАНИЕ

ЛЕКЦИЯ № 1. Основные принципы и закономерности взаимосвязи процессов обучения и развития психики человека	3
1. Соотношение обучения и развития	3
2. Роль отдельных факторов в психическом развитии человека	10
3. Периодизации психического развития	14
4. Психология учебной деятельности	19
5. Учебные задачи и учебные действия в структуре процесса обучения	26
6. Психологические факторы, оказывающие влияние на процесс обучения	32
7. Научение и его виды	52
ЛЕКЦИЯ № 2. Теории учения и их сравнительная роль в организации современного образования	61
1. Психология образовательной деятельности. Образование и образовательные системы	61
2. Теории учения	64
3. Концепция развития и обучения Л. С. Выготского	71
4. Уровни и формы научения	76
5. Стратегии формирования новых знаний	79
ЛЕКЦИЯ № 3. Структура, функционирование и условия развития деятельности учения и взаимодействий между участниками образовательного процесса на разных этапах онтогенеза	90
1. Структура и функционирование деятельности учения	90
2. Развитие деятельности	97

3. Дошкольное детство. Игра как ведущая деятельность	99
4. Младший школьный возраст	103

ЛЕКЦИЯ № 4. Характеристика и сравнительные особенности познавательных процессов и процесса развития личности в ситуациях обучения и воспитания	109
1. Развитие познавательной сферы и интеллекта	109
2. Развитие личности	120

ЛЕКЦИЯ № 5. Психологический анализ развивающих функций традиционной и инновационной стратегий организации образования	133
1. Личностно-ориентированное образование	133
2. Технология поддержки ребенка	134
3. Педагогика сотрудничества	136
4. Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили	140
5. Метод проектов	141
6. Дальтон-технология	142
7. Вальдорфская педагогика Р. Штайнера	145
8. Программированное обучение	146
9. Компьютеры в образовании	151

ЛЕКЦИЯ № 6. Проектировочно-конструктивная деятельность преподавателя при организации учебно-воспитательных ситуаций	153
--	-----