

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Н. Ф. ТАЛЫЗИНА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рекомендовано

*Федеральным государственным автономным учреждением
«Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО»)
в качестве учебного пособия для использования
в учебном процессе образовательных учреждений,
реализующих программы СПО*

*Регистрационный номер рецензии 823
от 26 декабря 2012 г. ФГАУ «ФИРО»*

9-е издание, стереотипное



Москва
Издательский центр «Академия»
2013

УДК 37.015.3(075.32)

ББК 88.4я723

T16

Рецензенты:

доктор психологических наук, академик РАО, профессор *В. В. Давыдов*;
доктор психологических наук, профессор *Н. Г. Салмина*

Талызина Н. Ф.

T16 Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Ф. Талызина. — 9-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 288 с.

ISBN 978-5-4468-0253-1

В основе учебного пособия — «деятельностная» теория учения, изложение ее сопровождается различными практическими ситуациями. Приводятся возрастные особенности младших школьников; рассматривается учение как один из видов деятельности; выявляются его мотивы, зависимость усвоения от интеллектуального развития ребенка; обозначены пути формирования логических приемов мышления.

Для студентов учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по педагогическим специальностям. Может быть полезно студентам педвузов.

УДК 37.015.3(075.32)

ББК 88.4я723

При оформлении обложки использована репродукция картины Шардена Жана Батиста Симона «Юная учительница». XVIII в.

Учебное издание

Талызина Нина Федоровна
Педагогическая психология
Учебное пособие

Редактор *Н. А. Ахметова*. Технический редактор *Р. Ю. Волкова*.
Компьютерная верстка: *Д. В. Поляченко*. Корректор *И. Н. Голубева*

Изд. № 109101688. Подписано в печать 08.07.2013. Формат 84 × 108/32.

Бумага офс. № 1. Печать офсетная. Усл. печ. л. 15,12. Тираж 1 000 экз. Заказ №

ООО «Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru

129085, Москва, пр-т Мира, 101В, стр. 1.

Тел./факс: (495) 648-0507, 616-00-29.

Санитарно-эпидемиологическое заключение № РОСС RU. АЕ51. Н 16476 от 05.04.2013.

Отпечатано с электронных носителей издательства.

ОАО «Тверской полиграфический комбинат», 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5.

Телефон: (4822) 44-52-03, 44-50-34. Телефон/факс: (4822) 44-42-15.

Home page - www.tverpk.ru Электронная почта (E-mail) - sales@tverpk.ru

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается

© Талызина Н. Ф., 2008

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2008

ISBN 978-5-4468-0253-1

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2008

ПРЕДИСЛОВИЕ

Термином *педагогическая психология* обозначаются две существенно разные науки. Одна из них является ветвью психологии. Это базовая наука, призванная изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания. Но под названием «педагогическая психология» развивается также и прикладная наука, цель которой — использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики.

В настоящее время в нашей стране постепенно растет штат практических психологов, которые и должны знакомить педагогов и родителей с достижениями психологической науки. (За рубежом эта прикладная область психологии часто называется школьной психологией.) Профессиональная педагогическая деятельность предполагает хорошее знание учителем современной психологии, умение использовать ее достижения в своей повседневной работе. Это означает, что подготовка преподавателя должна включать изучение прикладного курса педагогической психологии.

В нашей стране пока такого единого курса нет, поэтому в педагогических учебных заведениях изучаются только отдельные дисциплины, отражающие основные области психологической науки: общая психология, возрастная, педагогическая. В каждом курсе обычно представлены как фундаментальные, так и прикладные знания. Наше пособие построено по такой же схеме: в нем читатель найдет не только теорию учения, но и некоторые приложения ее в педагогической практике.

Учебное пособие может быть использовано во всех учебных заведениях, готовящих учителей. Но прежде всего оно предназначено для подготовки учителей начальной школы.

Глава 1. ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ УЧЕНИЯ

Педагогическая психология как отрасль психологической науки возникла во второй половине XIX века. Ее развитие шло в неразрывной связи с развитием психологии в целом и определялось прежде всего теоретико-методологическими основами последней.

В настоящее время психологическая наука развивается по нескольким принципиально разным теоретическим направлениям. В области педагогической психологии следует остановиться на трех типах теорий учения: бихевиористском, когнитивном и деятельностном. Отличия между теориями определяются тем, как понимается природа процесса учения, что в нем выделяется в качестве предмета изучения, в каких единицах ведется анализ этого процесса.

Бихевиористские теории учения¹ характеризуются тем, что при анализе процесса учения учитываются только воздействия (стимулы), которые оказываются на обучаемого, и его ответные реакции на эти воздействия. Психический процесс, который ведет к реакции, объявляется «черным ящиком», недоступным объективному, научному анализу. Предметом изучения было сделано поведение. Но поведение, «очищенное» от психики, сведенное к совокупности движений. Движения, разумеется, участвуют в поведении, но последнее не может быть сведено к ним. Больше того, собственно поведение часто состоит в том, чтобы не производить никаких движений. Не случайно это направление заслужило название «психология без психики».

Вторая особенность бихевиористской теории учения – **биологизм**. Странники этой теории не видят качественного отличия поведения человека от поведения животных. Другими словами, они пренебрегают **социальной** природой человека. Так, основоположник бихевиористской теории учения Э. Торндайк

¹ Название этого направления в психологии происходит от английского слова *behaviour* (поведение). В литературе часто называют бихевиоризм поведенческой психологией.

пишет: «Развитие животного мира в этом отношении состоит в количественном росте и количественном усложнении того же самого процесса связи между ситуацией и ответной реакцией, присущего всем позвоночным и даже низшим животным, начиная хотя бы с миноги и кончая самым человеком»¹. Он считает, что основные характеристики учения «удивительным образом одинаковы почти на всей лестнице развития мира животных»². В силу этого бихевиористы проводили свои исследования в области педагогической психологии в основном на животных.

Процесс учения, согласно этой теории, заключается в установлении определенных связей между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей.

В качестве основных законов образования и закрепления связи между стимулом и реакцией указывается закон эффекта, закон повторяемости (упражняемости) и закон готовности.

Закон эффекта. Эффект может быть как положительным, так и отрицательным. Положительный эффект образовавшейся связи заключается в том, что возникает состояние удовлетворения; эффект удовлетворения действует непосредственно на образовавшуюся связь, приводя к ее закреплению. Наоборот, переживание разочарования, неуспеха (отрицательный эффект) действует разрушающе на образовавшуюся связь, приводит к ее уничтожению.

Закон упражняемости заключается в том, что чем чаще повторяется временная последовательность стимула и соответствующей реакции, тем прочней будет связь.

Закон готовности указывает на зависимость скорости образования связи от соответствия ее наличному состоянию субъекта. Так, у голодного голубя быстрее, чем у сытого, образуется связь между определенным цветом пятна и возможностью склевывания с него зерна: зерна на пятнах другого цвета крепко приклеены.

Эти законы научения лежат в основе всех теорий учения бихевиоризма; представители различных его течений ведут анализ любого научения животных и учения человека по схеме «стимул–реакция».

Различия между отдельными направлениями бихевиоризма касаются понимания отдельных принципов научения и их роли в процессе образования и закрепления связи между стимулом и реакцией, а также характера и роли некоторых дополнительных условий.

¹ Торндайк Э. Процесс учения у человека. – М., 1935. – С. 138.

² Там же. – С. 135.

Так, в оценке роли закона эффекта (принципа подкрепления) существуют три различные точки зрения. Одни представители бихевиористского подхода к обучению (Э.Торндайк, К.Халл и др.) считают, что научение невозможно без подкрепления, положительного эффекта, испытываемого обучаемым от выполнения требуемой реакции.

Вторая группа представителей бихевиоризма (Э.Толмен, Э.Газри и др.) считает, что подкрепление вовсе не является необходимым для научения. На первый план они выдвигают смежность стимула и реакции. Третья группа психологов (Б.Ф.Скиннер, Г.Разран и др.) придерживается компромиссной точки зрения: одно основано на законе эффекта, другое – на законе смежности; подкрепление для него не нужно.

Бихевиористский подход в психологии возник в конце прошлого века в области теории учения, а в начале нашего века был провозглашен как общепсихологический. Его несостоятельность обнаружилась уже в 20-х гг., но тем не менее этот подход еще долго был ведущим течением в психологии. В 60-х гг. Б.Ф.Скиннер (представитель необихевиоризма) сделал попытку внедрить бихевиористскую теорию научения в практику образования, заложив одно из направлений программированного обучения¹. Практика показала, что данный подход непригоден для обучения человека.

В настоящее время ведущими теориями учения являются когнитивная и деятельностная. Когнитивная теория возникла и развивалась за рубежом, деятельностная – в нашей стране.

Когнитивные теории учения² направлены на исследование главной части учения – **познавательного** процесса. Сравнивая процесс учения с айсбергом, Т.В.Габай пишет, что бихевиористы интересовались лишь надводной, видимой частью айсберга, в то время как главная его часть находится под водой. Когнитивисты обратились к этой невидимой части учения, к познавательному процессу, который и ведет к тому или иному ответу (реакции).

Когнитивные теории учения можно поделить на две группы. Первую группу составляют информационные теории. В них учение рассматривается как вид информационного процесса. Фактически познавательная деятельность человека отождест-

¹ Подробнее см.: Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969; Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.

² Названия *когнитивная психология*, *когнитивные теории учения* происходят от английского слова *cognition* (познание).

вляется с процессами, происходящими в компьютерах, с чем нельзя согласиться.

Вторая группа представителей когнитивного подхода к процессу учения остается в пределах психологии и стремится описывать этот процесс с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления и т.д.

В настоящее время когнитивный подход к учению еще не представляет собой целостной теории учения, но в то же время содержит целый ряд важных результатов.

В нашей стране наиболее известен подход к проблемам учения и обучения Дж. Брунера. В его работах постоянно делается акцент на то, что ученик, изучая тот или иной предмет, должен получить некие общие, исходные знания и умения, которые позволяли бы ему в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний. В своих исследованиях он обращает также внимание на связь знаний и умений. Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно: а) получение новой информации; б) трансформация имеющихся знаний: их расширение, приспособление к решению новых задач и др.; в) проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче¹.

Наиболее разработанной и прошедшей серьезную проверку практикой является деятельностная теория учения, заложенная трудами П. Я. Гальперина в начале 50-х годов нашего столетия и затем успешно продвигаемая им, его учениками и последователями. Именно эта теория и положена в основу данного учебника.

Деятельностная теория учения основывается на трех фундаментальных принципах.

Деятельностный подход к психике. Известно, что не все живое имеет психику. Она возникла на определенном этапе развития жизни. И возникла потому, что новые условия жизни не позволяли без нее выжить. Так, при жизни в водной среде необходимые питательные вещества непосредственно проникали в простейшие животные организмы. При наземных условиях жизни этого уже не происходит, пищу надо было искать. Но это потребовало принципиально новых реакций от организма: на такие свойства предметов окружающего мира, которые сами по себе не питают, не убивают, но устойчиво связаны с теми, которые питают или опасны для жизни.

¹ См.: Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.

Эта жизненная необходимость привела к возникновению простейшей психической функции – ощущению. Для одних живых существ было важно ощущать (отражать) цвет, для других – звуки; для третьих – химические свойства, образующие различные запахи, и т. д.

Свойства объектов, отражаемые с помощью ощущений, **сигнализируют** организму о тех свойствах, которые непосредственно важны для его жизни. Таким образом, психика с самого начала возникновения была призвана выполнять сигнальную функцию, **ориентировать** организм в окружающем мире. В дальнейшем, по мере усложнения условий жизни, происходило соответствующее усложнение психики, ее развитие. Но на всех этапах своего развития психика была адекватна тем жизненным задачам, которые надо было решать ее носителю (субъекту). Так, орлу требуется высоко развитое зрение, а кроту оно совсем не нужно; пчелам требуется тонкое обоняние, а зайцам – тонкий слух и т. д.

На стадии развития человека психика поднялась на принципиально новый уровень, но ее ориентировочное назначение сохранилось.

Особенности социальных условий жизни привели к возникновению речи, которая кардинально изменила все психические функции, но они по-прежнему включены в решение жизненных задач – теперь уже человеческих.

Известно, что эти функции делятся на познавательные (ощущения, восприятие, мышление и др.), эмоциональные, волевые. Добихевиористская психология была функционалистской: она изучала каждую психическую функцию отдельно, вне процесса решения задач.

Психика неразрывно связана с деятельностью человека. А деятельность – это процесс взаимодействия человека с окружающим миром, процесс решения жизненно важных задач. Таким образом, при деятельностном подходе психика понимается как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение определенных задач в процессе взаимодействия его с миром. Человек (субъект) выступает как активное начало, а не как простоеместилище психического. Он выполняет не только внешние практические действия, но и действия психические. Психика – это не просто картина мира, система образов, но и *система действий*.

Деятельностный подход к психике существенно меняет предмет психологии. Теперь она должна изучать не отдельные изолированные психические функции (внимание, волю, эмоции и др.), а систему деятельности. Отдельные функции, входя в

деятельность, занимают в ней определенное структурное место, выполняют какую-то функциональную роль. Естественно, что закономерности деятельности не могут быть сведены к закономерностям отдельных ее элементов или к сумме этих закономерностей. Вот почему деятельностный подход к психике не может быть реализован путем простой замены терминов: деятельность внимания вместо функции внимания, эмоциональная деятельность вместо эмоциональной функции и т. п. Такая смена терминов ничего не меняет по существу, так как отдельные функции никогда не образуют деятельности.

Если более точно определить предмет психологии, то собственно психологическим предметом изучения является **ориентировочная часть** деятельности. Но она не может быть адекватно понята без анализа деятельности в целом, т. е. без анализа той системы, в которую она входит.

Принципиальное отличие деятельностного подхода к предмету психологи от всех других и состоит в том, что анализу подвергается реальный процесс взаимодействия человека с миром, взятый в его целостности и протекающий как процесс решения задачи. Все предшествующие подходы из этой системы деятельности «выдергивали» отдельные элементы и, абстрагируя их от системы, анализировали их сами по себе.

Действие как единица анализа учения. Деятельностный подход по-новому поставил вопрос и об единице психологического анализа. Общее требование к единице анализа любого процесса заключается в том, что она не должна терять специфики анализируемого явления. Л. С. Выготский подчеркивал, что психику надо разлагать не на простейшие, а на специфические для нее единицы, в которых сохраняются в наиболее простом виде все ее качества и свойства. «Если мы хотим объяснить, например, почему вода тушит огонь, – писал Л. С. Выготский, – то мы не должны разлагать воду на элементы – водород и сам горит, а кислород поддерживает горение. Только в том случае, если мы сумеем анализ, разлагающий единство на элементы, заменить анализом, расчленяющим сложные единства на относительно простые единицы, далее не разложимые и представляющие в наипростейшем виде единства, присущие целому, – только в этом случае мы можем надеяться на то, что наш анализ приведет нас к удовлетворительному решению задачи»¹.

¹ Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч. – М., 1982. – Т. 5. – С. 248.

Поскольку психика в одних случаях входит в деятельность в качестве элементов, а в других – сама составляет ее полностью, то анализ необходимо вести в таких единицах, которые сохраняют все специфические особенности деятельности.

С. Л. Рубинштейн, обосновывая выбор такой единицы анализа, писал, что для понимания многообразных психических явлений в их существенных внутренних взаимосвязях «нужно прежде всего найти ту «клеточку», или «ячейку», в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве». «...Такой клеточкой является любое действие, как... единица деятельности»¹.

Принимая **действие** в качестве единицы психологического анализа деятельности, покажем, что эта единица удовлетворяет вышеназванным требованиям, т.е. сохраняет специфику деятельности. Действие имеет ту же структуру, что и деятельность: цель, мотив, объект, на который оно направлено, определенный набор операций, реализующих действие; образец, по которому оно совершается субъектом; является актом его реальной жизнедеятельности. Наконец, действие, как и деятельность, субъектно, т.е. принадлежит субъекту, всегда выступает как активность конкретной личности.

Выбор действия в качестве единицы анализа деятельности не означает игнорирования образов. Образ (восприятие, представление, понятие) и операция – простейшие элементы психической деятельности, в которых теряется специфика психики как деятельности. Поэтому данный подход требует изучения образов не самих по себе, а как элементов действий, деятельности. Образы, как чувственные, так и понятийные, занимают структурное место в деятельности субъекта или предмета (объекта действия), или образца, по которому действие выполняется. Таким образом, анализ деятельности в единицах действий не приводит к потере образов, но он уничтожает самоактивность их.

Связь образов с действиями и операциями выступает по нескольким линиям. Во-первых, действия являются средством формирования образов. Ни один образ, ни чувственный, ни абстрактный, не может быть получен без соответствующего действия субъекта. **Образ всегда есть результат, продукт определенных действий. Восприятие как чувственный образ – результат действий восприятия, продукт «воспринимания». Понятие – продукт различных познавательных действий челове-**

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – Т. 1. – С. 192–193.

ка, направленных на те объекты, понятие о которых у него формируется, и т.д. Во-вторых, операции составляют психологический механизм образов. Актуализация образа, восстановление его субъектом – это всегда выполнение им (пусть мгновенное) тех операций, которые лежат в основе образа, органически входят в него. Это легче обнаружить тогда, когда мы восстанавливаем образ с трудом. Например, припоминаем лицо человека. В-третьих, использование образа в процессе решения различных задач также происходит путем включения его в то или иное действие.

Таким образом, хотя связь между образами и действиями является двусторонней, **ведущая роль принадлежит действию. Образ без действия субъекта не может быть ни сформирован, ни восстановлен, ни использован.**

Социальная природа психического развития человека. Общественный образ жизни людей привел к тому, что прогресс человечества стал определяться не биологическими, а социальными законами. Видовой опыт человека перестал фиксироваться с помощью механизмов наследственности, он стал закрепляться специфически социальными способами – в продуктах материальной и духовной культуры. Развитие человеческих индивидов пошло не путем развертывания внутреннего, наследственно заложенного видového опыта, а путем усвоения внешнего, общественного опыта, закрепленного в средствах производства, в книгах, в языке и т.д.

Человек не рождается с готовыми приемами мышления, с готовыми знаниями о мире и не открывает заново ни логических законов мышления, ни известных обществу законов природы – все это он усваивает как опыт старших поколений. Разумеется, человек множит опыт, но и это он делает только после усвоения опыта, имеющегося в обществе, и на его основе.

Сопоставление животных и человека показывает, что у животных существует опыт врожденный, биологически наследуемый, и надстраивающийся над ним опыт индивидуальный. У человека оба этих опыта также имеют место. Так, младенец наделен врожденным ориентировочным и хватательным рефлексами. Ребенок приобретает также некоторый опыт индивидуальным путем – через контакт с внешним миром. Эти два вида опыта занимают сравнительно небольшое место в развитии человека. Главное место занимает третий: прижизненно усваиваемый опыт общественно-исторической практики, опыт человечества. Этот опыт усваивается обычно с помощью старшего поколения. Именно он приводит к формированию специфически человеческих способностей.

Принципиальная разница в развитии животных и человека видна с первых дней их жизни. При рождении человеческое дитя самое беспомощное по сравнению с детенышами животных. Человек фактически всему должен учиться. Вот почему ворон, например, живет триста лет, а детство у него занимает всего несколько месяцев. Человеку не всегда отведена и четверть этого срока, а детство у него занимает годы.

Когда социальный опыт человечества был невелик, ребенок осваивал его с помощью родителей, в процессе труда, который начинался очень рано. По мере возрастания социального опыта возрастало и время на его усвоение. На определенном этапе развития общества стало выделяться специальное время жизни для этого усвоения: появилось обучение, школы, учителя. Назначение учителя состоит именно в том, чтобы передать социальный опыт новому поколению. В настоящее время сроки обучения уже так велики, что стоит специальная задача найти пути их сокращения.

Таким образом, усвоение опыта прошлых поколений стало играть определяющую роль в становлении человека. **Учение и воспитание – специально организованные виды деятельности людей, в процессе которой они усваивают опыт предыдущих поколений.**

Это, конечно, вовсе не означает, что природные предпосылки перестали иметь всякое значение; наоборот, они выступают как необходимые условия психического развития человека: «Нужно родиться с человеческим мозгом для того, чтобы стать человеком»¹.

Обучение и воспитание, с одной стороны, и совокупность врожденных анатомо-физиологических особенностей – с другой, – явления разного порядка. Первые – источник психического развития, вторые – необходимые его условия.

В психологии не все разделяют эту точку зрения. Есть сторонники **биологической** обусловленности психического развития человека. Они считают, что источник человеческих способностей заключен в наследственности. Это означает, что развитие человека предопределено его врожденными данными, обучение и воспитание может лишь помочь их раскрыть и реализовать. Какую из этих двух точек зрения выберет учитель – от этого зависит очень многое в судьбе его учеников. Если, допустим, учитель математики считает, что математиками рождаются, то его главная задача состоит в выявлении ма-

¹ Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Предисловие к кн.: Психология детей дошкольного возраста. – М., 1964. – С. 8.

тематических способностей, в создании условий для самореализации учащихся.

При занятии социальной позиции задача учителя куда трудней: он должен обеспечить формирование математических способностей у обучаемых в процессе изучения ими математических дисциплин.

К сожалению, практика показывает, что большая часть математиков – приверженцы генетической природы математических способностей. Так, довольно часто учителя математики объясняют плохую успеваемость ученика по математике тем, что у него нет математических способностей. При этом могут добавить, что и родители этого ученика не отличались большими успехами по математике. Очевидно, что эти учителя признают врожденность математических способностей и не считают возможным их формирование в процессе изучения математических дисциплин. В этом случае учитель фактически снимает с себя ответственность за успехи учащихся.

Среди психологов сторонники социальной точки зрения на природу законов развития человеческой психики становятся все больше и больше. Эта позиция более продуктивна и для учителя: в этом случае он будет активно искать пути формирования тех способностей, тех видов деятельности, которых недостает ученику. В пользу данной точки зрения можно привести ряд доказательств.

Во-первых, в настоящее время известен ряд случаев, когда маленькие дети по тем или иным причинам оказывались среди животных. Во всех случаях у детей не было не только человеческого типа мышления, речи, но не было и элементарных человеческих видов поведения. Например, передвижения на двух конечностях. Характерно, что у этих детей был тип поведения именно тех животных, среди которых они жили. Другими словами, изнутри человек не проявился, а сформировался представитель того животного вида, поведение которого было доступно для усвоения.

Во-вторых, в течение многих лет изучается поведение детей, которые рождаются слепыми и глухими. Если не проводить специальной работы по приобщению их к социальному опыту, то они по своему развитию оказываются на очень низкой ступени – ближе к растениям, чем к животным. Но если найти путь для приобщения их к человеческому опыту, то из них развиваются полноценные люди. Некоторые из них писали стихи, занимались научной работой.

Любопытен и такой факт. В Уганде есть племя, которое по укладу жизни находится на стадии собирательства. Случилось

так, что маленькая девочка из этого племени попала в Париж (французский этнограф нашел ее на стоянке, оставленной племенем). Девочка воспитывалась в семье нашедшего ее исследователя. Она прекрасно усвоила европейский тип культуры и последовала примеру отчима: стала исследователем.

Единство материальной и психической деятельности. Единство психической и внешней материальной деятельности в том, что то и другое – деятельность, что оба эти вида деятельности имеют идентичное строение. Другой аспект единства материальной деятельности и деятельности психической состоит в том, что внутренняя, психическая, деятельность есть преобразованная внешняя материальная.

Психическая деятельность формируется не просто в процессе практической, материальной, деятельности, а из материальной деятельности. В психическую деятельность входят не только идеальные предметы (представления, понятия), но и идеальные действия, операции. Первичным, материальным для образов (представлений, понятий и др.) являются внешние предметы. В качестве первичного для новых психических действий выступают внешние материальные действия субъекта.

Практическая деятельность и деятельность психическая – это **две формы единого – деятельности**. При этом психическая деятельность есть порождение внешней, практической. Эти две формы деятельности связаны между собой взаимопереходами, взаимопревращениями. Внутренняя, психическая, деятельность постоянно включает в себя элементы внешней, а внешняя, практическая, – элементы психической деятельности.

При деятельностном подходе предметом психологического анализа является не психика сама по себе, а **деятельность**, элементы которой могут быть как внешними, материальными, так и внутренними, психическими.

Требования к педагогической психологии, вытекающие из деятельностного подхода. В свете изложенных принципов процессы учения и воспитания, которые исследует педагогическая психология, рассматриваются как **деятельность**. Для учителя это означает, что в процессе обучения перед ним стоит задача формирования определенных видов деятельности, прежде всего – познавательной.

Такой подход к учению не означает исключения из него мышления, памяти и других психических процессов. Он означает лишь другое понимание их природы, функционального назначения и происхождения. В силу социальной природы психики человека люди не рождаются с готовыми способностями

мышления, памяти и т.п. Все это они усваивают прижизненно, делая социальный опыт опытом личным. Психика при этом формируется не как набор абстрактных функций: память, внимание, мышление и др. Новые психические явления или образуют самостоятельные виды психической деятельности, или входят в качестве компонентов в другие виды деятельности. Так, внимание, не образуя самостоятельной деятельности, несет в ней контрольную функцию¹. Аналогично память обеспечивает соотнесение действий во времени: прошлое и настоящее, настоящее и будущее².

Подход к процессу учения как к деятельности требует также принципиально другого рассмотрения соотношения знаний, умений. Знания должны не противопоставляться умениям, а рассматриваться как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого.

Критерий знания также неотделим от действий. **Знать – это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. Знание – понятие относительное. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать.**

Таким образом, вместо двух проблем – передать знания и сформировать умения по их применению – перед обучением теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Согласно принципу социальной природы психического развития человека, педагогическая психология должна исходить из того, что познавательные возможности обучаемых не являются врожденными. Они формируются в процессе обучения. Задача науки – выявить условия, обеспечивающие формирование познавательных способностей.

Теория обучения должна быть направлена на изучение законов перехода явлений общественного сознания в явления сознания индивидуального. В тех случаях, когда требуемые виды действий не описаны как компоненты социального опыта, а существуют лишь как факты индивидуального сознания, необходимо найти путь их выявления и фиксации, так как без этого они недоступны усвоению.

¹ Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М., 1974.

² Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – М., 1976.

Принцип единства психики и внешней деятельности указывает принципиальный путь формирования познавательной деятельности. Поскольку психическая деятельность вторична, новые виды познавательной деятельности надо вводить в учебный процесс во внешней материальной форме.

Педагогическая психология должна также выявить основные линии процесса преобразования внешней, материальной формы познавательной деятельности в форму внутреннюю, психическую.

Контрольные вопросы

1. В чем недостатки бихевиористского подхода к учению и обучению?
2. Представители бихевиористского направления, как правило, ведут исследования процесса учения на животных. Полученные результаты они используют при характеристике человеческого процесса учения. На что они при этом опираются? Чем аргументируют правомерность такого переноса?
3. Некоторые учителя предлагают ученикам заучивать таблицы сложения, умножения. С позиций какой теории учения фактически действует учитель?
4. Назовите основные законы учения согласно бихевиористской теории. Какие разногласия по этим законам имеются среди сторонников этой теории?
5. В чем принципиальное отличие когнитивных теорий учения от бихевиористских?
6. На каких теоретических принципах основывается деятельностная теория учения?
7. Чем принципиально отличается деятельностный подход от бихевиористского?
8. Что является единицей анализа деятельностной теории учения? В чем особенность этой единицы анализа?
9. Какие требования предъявляет деятельностный подход к теории учения?
10. Назовите два-три действия, которые выполняют ученики. Покажите, какие психические процессы (восприятие, память, внимание, воля, мышление и др.) требуются для их выполнения.

Литература

- Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.
- Леонтьев А.Н. Биологическое и социальное в психике человека // Проблемы развития психики. – М., 1981. – Ч. 1. – С. 193–219.
- Рубинштейн С.Л. Действие // Основы общей психологии. – М., 1989. – Т. 2. – С. 14–20.
- Талызина Н.Ф. Основные принципы советской психологии // Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984. – С. 29–44.
- Талызина Н.Ф. Бихевиоризм как психологическая основа программированного обучения // Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984. – С. 251–259.