

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

**Учебно-методический комплекс
для студентов педагогических специальностей**

**Рекомендовано к печати научно-методическим
советом университета**

**Барановичи
РиО БарГУ
2011**

УДК 159.9:37(078)

ББК 88:74я73

П24

С о с т а в и т е л ь

Т. Е. Яценко

Р е ц е н з е н т ы:

Н. И. Олифиревич, кандидат психологических наук, доцент кафедры
возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М. Танка;

Е. Л. Малиновский, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии БарГУ

П24 Педагогическая психология [Текст] : учеб.-метод. комплекс /
сост. Т. Е. Яценко. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 329, [3] с. —
130 экз. — ISBN 978-985-498-429-2.

Рассматриваются основные теоретические вопросы, отражающие психологические проблемы обучения, воспитания, педагогической деятельности и взаимодействия психолога с субъектами образовательного процесса.

Учебно-методический комплекс предназначен для изучения дисциплин «Педагогическая психология» и «Возрастная и педагогическая психология» студентами педагогических специальностей.

УДК 159.9:37(078)

ББК 88:74я73

ISBN 978-985-498-429-2

© БарГУ, 2011

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Введение</i>	5
-----------------------	---

I ПРОГРАММНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЛОК

Выписка из типовой программы	9
Содержание дисциплины	10

II УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ БЛОК

РАЗДЕЛ 1. Общие основы педагогической психологии	23
Тема 1.1. Педагогическая психология как наука	23
Тема 1.2. Методы педагогической психологии	35
Тема 1.3. История становления и развития педагогической психологии	42
РАЗДЕЛ 2. Теоретические проблемы психологии обучения	54
Тема 2.1. Научение и учение	54
Тема 2.2. Обучение и развитие	68
Тема 2.3. Современные психологические концепции обучения ...	77
Тема 2.4. Психологические основы учебной деятельности	95
Тема 2.5. Психологические основы развивающего обучения	119
Тема 2.6. Психология педагогической оценки и школьной успеваемости	131
РАЗДЕЛ 3. Психология воспитания	152
Тема 3.1. Психологическая сущность воспитания	152
Тема 3.2. Психологические основы методов воспитания	169
Тема 3.3. Гуманизация процессов обучения и воспитания	184
РАЗДЕЛ 4. Психология педагогической деятельности	194
Тема 4.1. Общая характеристика педагогической деятельности ...	194
Тема 4.2. Педагог как субъект педагогической деятельности	206
Тема 4.3. Педагогические способности	220

Тема 4.4. Стиль педагогической деятельности	228
Тема 4.5. Взаимодействие субъектов образовательного процесса . . .	240
Тема 4.6. Социально-психологические аспекты педагогического общения	260
Тема 4.7. Учитель в системе психологической службы школы	275

III КОНТРОЛЬНЫЙ БЛОК

Тест учебных достижений	293
-----------------------------------	-----

IV УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ БЛОК

Примерные темы рефератов	313
Творческие задания	314
Примерная тематика курсовых работ	315
Глоссарий	317
Ключ к тесту учебных достижений	322
Список рекомендуемых источников	323

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая психология — это отрасль психологической науки, призванная вооружить будущих психологов и педагогов знаниями и умениями, позволяющими им осуществлять психологическое сопровождение образовательного процесса в направлении оптимизации личностного и интеллектуального развития его участников.

Данный учебно-методический комплекс состоит из четырех блоков: программно-информационного, учебно-методического, контрольного и исследовательского.

В программно-информационном блоке представлены выписка из учебной программы, пояснительная записка и содержание дисциплины. Учебно-методический блок содержит материал, отражающий актуальные психологические проблемы обучения, воспитания, педагогической деятельности и педагогического общения. В контрольный блок включен тест учебных достижений, ориентированный на формирование у студентов комплексного представления о педагогической психологии, систематизацию их знаний и самопроверку студентами степени осознанности усвоенных знаний. Исследовательский блок содержит примерные темы рефератов и творческих работ, стимулирующих студентов к анализу современных исследований в русле педагогической психологии, а также примерную тематику курсовых работ.

Учебно-методический комплекс ориентирован не только на формирование компетенций студентов в области педагогической и психологической деятельности, но и на повышение их интереса к психологическим аспектам образовательного процесса. Представленный теоретический материал способствует овладению студентами основами психолого-педагогических знаний, которые необходимы будущим специалистам для осуществления психологического сопровождения учащихся и содействия учителям в профессионально-личностном развитии, а также будущим педагогам для проектирования развивающей образовательной среды.

Таким образом, учебно-методический комплекс нацелен, с одной стороны, на учебные задачи, и, с другой стороны, на ориентирование студентов в психологической реальности, проявляющейся в педагогической деятельности, а также на формирование профессиональных компетенций студентов в области педагогической психологии в процессе лекционных, практических и лабораторных занятий, контролируемой самостоятельной работы.

Издание предназначено для проведения занятий по дисциплинам «Педагогическая психология», «Возрастная и педагогическая психология», «Психология начального образования» и самостоятельной работы студентов дневной и заочной форм обучения.

Репозиторий БарГУ

I

ПРОГРАММНО- ИНФОРМАЦИОННЫЙ БЛОК

Репозиторий Баргу

Репозиторий БарГУ

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Педагогическая психология» разработан в соответствии с типовой программой, утвержденной научно-методическим советом учебно-методического объединения высших учебных заведений Республики Беларусь по педагогическому образованию от 25 апреля 2008 года, регистрационный номер ТД-А.057.

ВЫПИСКА ИЗ ТИПОВОЙ ПРОГРАММЫ

В результате изучения курса «Педагогическая психология» студент должен:

обладать профессиональными компетенциями:

- ПК-1. Владеть системой знаний о сфере образования.
- ПК-2. Знать сущность, содержание и структуру образовательных процессов.
- ПК-3. Владеть системой знаний об истории и современных направлениях развития педагогической психологии и ее методах.
- ПК-4. Анализировать, обобщать и передавать передовой педагогический опыт.
- ПК-5. Взаимодействовать со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса.
- ПК-6. Внедрять в образовательный процесс новые прогрессивные технологии, подходы, методы и приемы работы.
- ПК-7. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем; уметь оказывать воспитательное воздействие на учащихся.
- ПК-8. Планировать, организовывать и вести воспитательную и идеологическую работу.

- ПК-9. Использовать различные методы, средства и формы воспитания, прогрессивные приемы руководства деятельностью людей.
- ПК-10. Вести лекционную и пропагандистскую работу.
- ПК-11. Владеть эффективными способами коммуникаций с учащимися, родителями, представителями общественных организаций;

знать:

- теории и технологии обучения и воспитания;
- структуру и содержание учебной и педагогической деятельности;
- психологию личности учителя;
- особенности педагогического взаимодействия и сотрудничества;

уметь:

- формулировать проблемы педагогической психологии и предлагать способы их разрешения;
- применять знания в контексте своей профессиональной деятельности;
- выдвигать и защищать аргументы, основываясь на теориях обучения и воспитания;
- диагностировать готовность к обучению в школе;
- владеть технологиями обучения и воспитания;
- учитывать контекст обучения и развития личности.

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Раздел I

Общие особенности педагогической психологии

Тема 1.1 Педагогическая психология как наука

Предмет педагогической психологии. Обучение, воспитание и психология педагогической деятельности как предмет педагогической психологии. Основная система понятий педагогической психологии. Место педагогической психологии в системе наук о человеке. Жизненная психология и научная педагогическая психология. Современные проблемы педагогической психологии. Проблема генотипической и средовой обусловленности психологического

развития. Проблема готовности детей к обучению в школе. Проблема индивидуализации и дифференциации обучения. Проблема связи созревания и обучения, задатков и способностей. Задачи педагогической психологии. Основные методологические принципы педагогической психологии: принцип социальной целесообразности, принцип единства теории и практики, принцип развития, принцип детерминации, принцип системности.

Тема 1.2 Методы педагогической психологии

Методы педагогической психологии. Соотношение методологических принципов, методов и методик исследования. Классификация методов. Сравнительный анализ наблюдения и эксперимента. Достоинства и недостатки метода наблюдения, эксперимента. Особенности естественнонаучного и формирующего эксперимента. Вспомогательные методы психолого-педагогических исследований: анкетирование, анализ продуктов творческой деятельности, беседа, тестирование, биографический метод, социометрия, математические методы.

Тема 1.3 История становления и развития педагогической психологии

I этап становления педагогической психологии: идеи Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, И. Гербарта, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева.

II этап: оформление педагогической психологии в самостоятельную науку. Экспериментальные исследования в психологии и их влияние на становление и развитие педагогической психологии (П. Ф. Каптерев, Э. Торндайк, А. Бине, Б. Анри).

III этап: создание психологических теорий обучения. Программированное обучение (Б. Скиннер); проблемное обучение; теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин и И. И. Ильясов); теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин); развивающее обучение (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов); дифференцированное обучение.

Возникновение и развитие педагогической психологии в Республике Беларусь.

Раздел II

Теоретические проблемы психологии обучения

Тема 2.1 Научение и учение

Сущность понятий: научение, учение, обучение и их взаимосвязь. Трактовка понятия «научение» в зарубежной и отечественной психологии. Теории научения. Понимание механизмов научения в ассоциативной психологии. Бихевиористский подход к проблеме научения. Теория социального научения. Теория научения в когнитивной и гуманистической психологии. Различные подходы к определению научения в отечественной психологии (Л. Б. Ительсон, В. Д. Шадриков, Р. С. Немов и др.). Научение реактивным формам поведения: привыкание, сенсбилизация, импринтинг (К. Лоренц), условные рефлексy (И. П. Павлов, Дж. Уотсон). Научение в результате оперантного обусловливания: методом проб и ошибок (Э. Торндайк), методом формирования реакций (Б. Скиннер), путем наблюдения (А. Бандура).

Сущность учения. Междисциплинарный подход к учению (И. Лингарт). Учение как разновидность деятельности. Различные трактовки понятия «учение» (С. Л. Рубинштейн, Л. Б. Ительсон, И. И. Ильясов). Основные теории учения в отечественной психологии. Учение как усвоение учащимися знаний и формирование у них приемов умственной деятельности (Н. А. Менчинская, Е. Р. Кабанова-Меллер, Д. Н. Богоявленский и др.). Учение как усвоение определенных видов и способов познавательной деятельности (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

Тема 2.2 Обучение и развитие

Современные подходы к определению обучения. Структура процесса обучения. Характеристики процесса обучения. Проблема обучения и развития как центральная проблема педагогической психологии. Основные подходы к решению проблемы соотношения

обучения и развития. Отрицание связи между обучением и развитием ребенка (Ж. Пиаже, А. Гезелл, З. Фрейд и др.). Обучение и развитие — тождественные процессы (У. Джеймс, Дж. Уотсон, Э. Торндайк). Развитие как двойственный процесс: как созревание и как обучение (К. Коффка). Признание главной роли обучения и развития (Л. С. Выготский). Зона ближайшего развития. Уровень актуального развития.

Обучаемость как способность к обучению. Различные трактовки обучаемости. Обучаемость как способность к усвоению знаний и способов действий, готовность к переходу на новые уровни обученности (Б. Г. Ананьев). Обучаемость и умственное развитие. Показатели обучаемости. Виды обучаемости: общая обучаемость, специальная обучаемость. Обучаемость и обученность (А. К. Маркова).

Тема 2.3 Современные психологические концепции обучения

Основные концепции, идеи и теории обучения и организации учебной деятельности в современном образовательном процессе. Обратная связь в обучении. Программированное обучение (Б. Скиннер). Концепция программированного обучения. Линейная и разветвленная системы программированного обучения. Достоинства и недостатки программированного обучения.

Теория алгоритмизации обучения (Л. Н. Ланда).

Поэтапное формирование умственных действий (П. Я. Гальперин). Интериоризация как переход внешней деятельности во внутрь. Этапы формирования умственных действий и понятий. Мотивационный этап. Этап становления схемы ориентировочной основы действия. Этап формирования действия в материализованном плане. Этап формирования действия как внешнеречевого. Этап формирования действия во внутренней речи.

Современные психологические концепции проблемного обучения (М. И. Махмутов, В. Оконь, В. Т. Кудрявцев). Проблемная задача и проблемная ситуация (А. М. Матюшкин). Правила создания проблемных ситуаций. Этапы проблемного обучения. Достоинства и недостатки проблемного обучения. Типы проблемных ситуаций. Взаимодействие учителя и учащегося при решении проблемной ситуации.

Основные психологически-ориентированные модели школьного обучения (М. А. Холодная). Свободная модель. Диалогическая модель. Личностная модель. Обогащающая модель. Развивающая модель. Структурирующая модель. Активирующая модель. Формирующая модель.

Возрастные особенности обучения школьников. Индивидуализация обучения. Психологические основы дифференцированного обучения.

Тема 2.4 Психологические основы учебной деятельности

Общая характеристика учебной деятельности. Трактовка понятия «учебная деятельность». Предметное содержание учебной деятельности: предмет, средства, способы, формы, продукт учебной деятельности, результаты. Цели и задачи учебной деятельности. Особенности учебной деятельности. Общественный характер учебной деятельности: по содержанию, по смыслу, по форме осуществления (Д. Б. Эльконин).

Усвоение — центральное звено учебной деятельности. Подходы к определению усвоения. Основные характеристики усвоения. Навык в процессе усвоения.

Внешняя компонентная структура учебной деятельности: мотивация, учебная задача, учебное действие, контроль, оценка. Учебная мотивация. Виды учебных мотивов (А. К. Маркова). Внешняя и внутренняя мотивация. Формирование внутренних мотивов учения. Учебная задача в структуре учебной деятельности. Особенности учебной задачи. Учебные действия. Виды учебных действий. Контроль и самоконтроль, оценка и самооценка учебной деятельности. Возрастные особенности учебной деятельности школьников. Диагностика учебной деятельности. Самостоятельная работа — высшая форма учебной деятельности.

Тема 2.5 Психологические основы развивающего обучения

Проблема соотношения обучения и развития. Основные теории о соотношении обучения и психического развития (Л. С. Выготский). Признание взаимосвязи обучения и развития. Развивающее обучение как новый активно-деятельностный способ обучения. Основные характеристики развивающего обучения.

Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Предпосылки создания системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Эмпирическое и теоретическое мышление. Особенности проявления общедидактических принципов преемственности, доступности, сознательности, наглядности, научности в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Реализация идей развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова в работах Л. И. Айдаровой, А. К. Марковой, Д. Н. Богоявленской, С. Н. Жукова и др.

Дидактическая система развивающего обучения Л. В. Занкова. Предпосылки создания системы развивающего обучения Л. В. Занкова. Принципы дидактической системы Л. В. Занкова. Принцип обучения на высоком уровне трудности. Принцип ведущей роли теоретических знаний. Принцип осознания школьником процесса учения. Принцип продвижения в изучении материала быстрым темпом. Принцип работы над развитием всех учащихся.

Внедрение системы развивающего обучения Л. В. Занкова и В. В. Давыдова в школьную практику.

Сравнительная характеристика традиционного обучения и развивающего обучения.

Система развивающего обучения в школах Республики Беларусь.

Тема 2.6 Психология педагогической оценки и школьной успеваемости

Педагогическая оценка. Мотивация учебной деятельности и педагогическая оценка. Виды педагогической оценки: предметные, персональные, материальные, моральные, результативные, процессуальные, количественные, качественные. Явление угасания в системе оценочного стимулирования. Оценка и отметка.

Типы оценок в ситуации опроса (Б. Г. Ананьев). Положительные оценки. Отрицательные оценки. Влияние оценки на формирование личности. Возрастные особенности ребенка и педагогическая оценка. Обучаемость и успеваемость. Причины неуспеваемости школьников (педагогические, психологические, психофизиологические). Типы неуспевающих школьников. Работа учителя, психолога с неуспевающими школьниками.

Раздел III

Психология воспитания

Тема 3.1 Психологическая сущность воспитания

Определение воспитания. Междисциплинарный подход к воспитанию. Различные трактовки понятия «воспитания». Категория воспитания как одна из основных в педагогике и педагогической психологии. Психологическая сущность воспитания. Императивный подход к воспитанию. Манипулятивный подход. Диалогический подход.

Цели воспитания. Классификация видов воспитания (умственное, физическое, нравственное, эстетическое, правовое). Психологические условия успешности воспитания. Личность и коллектив. Развитие и формирование личности в воспитательном процессе.

Тема 3.2 Психологические основы методов воспитания

Понятие и сущность методов воспитания. Классификация методов воспитания. Методы формирования сознания личности (убеждение, внушение, метод проблемных ситуаций). Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнения, инструктаж, метод примера). Методы педагогического стимулирования поведения и деятельности (педагогические требования, поощрение, наказание, критика). Формы воспитательного процесса.

Принципы воспитания. Методы самовоспитания и самообразования. Приемы самовоспитания: самообязательство, самоотчет, самоконтроль, осмысление собственной деятельности и поведения. Методы самовоспитания. Особенности развития личности в межличностном взаимодействии.

Семейное воспитание. Методы и стили семейного воспитания. Психологическое здоровье как результат воспитания.

Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

Тема 3.3 Гуманизация процесса обучения и воспитания

Гуманистические психологи о личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт). Гуманистическая психология об обучении и воспитании. Осмысленное и бессмысленное учение (К. Роджерс). Самоактуализация личности (А. Маслоу). Личностные установки учителя-фасилитатора. Истинность и открытость. Эмпатическое понимание. Принятие. Рефлексия. Методические приемы учителя-фасилитатора. Эффективность методов гуманистической психологии. Развитие личности в процессе обучения и воспитания. Фасилитация процессов обучения и воспитания.

Раздел IV

Психология педагогической деятельности

Тема 4.1 Общая характеристика педагогической деятельности

Понятие и сущность педагогической деятельности. Предмет, задачи, цели и формы, средства, результаты педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности. Основные характеристики группы профессий «человек-человек» (Е. А. Климов). Особенности и сложности педагогической деятельности. Творческий характер деятельности педагога. Функции педагогической деятельности: целеполагающая и организационно-структурная (Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков). Коммуникативный, организаторский, конструктивный, гностический компоненты педагогической деятельности. Уровни продуктивности педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина).

Проблема направленности в общепсихологических теориях личности. Педагогическая направленность (Л. М. Митина). Личностная направленность как один из важнейших субъективных факторов достижения вершины профессионально-педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина). Типы педагогической направленности. Структура педагогической направленности.

Мотивация педагогической деятельности. Классификация мотивов педагогической деятельности. Мотивация и центрация (А. Б. Орлов).

Психологические проблемы совершенствования педагогической деятельности и формирования педагогического мастерства.

Тема 4.2 Педагог как субъект педагогической деятельности

Психология личности педагога (А. К. Маркова). Место педагога в современном обществе. Знания педагога. Педагогические умения (А. К. Маркова). Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя. Структура субъективных факторов (Н. В. Кузьмина). Профессионально-педагогические качества (А. К. Маркова): педагогическая эрудиция, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность и др. Личностные качества педагога. Эмоциональная и волевая саморегуляция в деятельности педагога. Профессиональное выгорание. Стадии профессионального выгорания. Педагогические деформации. Управление «творческим самочувствием» (В. А. Канн-Калик).

Тема 4.3 Педагогические способности

Понятие способностей в психологии. Сущность педагогических способностей. Базовые педагогические способности (Ф. Н. Гоноболин, Н. Д. Левитов, В. А. Крутецкий). Уровни педагогических способностей: рефлексивно-перцептивный и проективный (Н. В. Кузьмина). Чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности. Виды чувствительности: чувство объекта, чувство меры или такта, чувство причастности (Н. В. Кузьмина). Общие способности в структуре педагогической деятельности. Формирование и развитие педагогических способностей.

Тема 4.4 Стиль педагогической деятельности

Стиль педагогической деятельности. Понятие индивидуального стиля педагогической деятельности (Е. А. Климов, И. В. Страхов). Виды стилей педагогической деятельности. Особенности индивидуального стиля педагогической деятельности. Стили деятельности педагога по А. К. Марковой и А. Я. Никоновой: эмоционально-

импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методический. Характеристика индивидуального стиля. Профессионализм педагога.

Профессиональная «Я-концепция» учителя. Профессиональное самосознание учителя. Структура профессионального самосознания учителя.

Авторитет учителя и его составляющие.

Способы повышения профессионального мастерства педагога.

Тема 4.5 Взаимодействие субъектов образовательного процесса

Общая характеристика взаимодействия. Виды педагогического взаимодействия. Образовательный процесс как взаимодействие и сотрудничество. Общая характеристика сотрудничества. Взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса. Общая характеристика педагогического общения. Специфика педагогического общения. Трактовки педагогического общения в психолого-педагогической литературе (А. Н. Леонтьев, А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, В. А. Канн-Калик).

Функции педагогического общения. Средства педагогического общения. Стили руководства и стили профессионально-педагогического общения (Г. М. Андреева, В. А. Канн-Калик, Я. Л. Коломинский). Культура речи педагога. Основные функции и детерминанты речи педагога.

Тема 4.6 Социально-психологические аспекты педагогического общения

Механизмы межличностного восприятия в педагогическом процессе: проецирование, идентификация, денцентрация, стереотипизация, эмпатия (А. А. Реан, Я. Л. Коломинский). Рефлексия в процессе педагогического общения. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии и общении. Конфликты в системе педагогического взаимодействия. Технология управления межличностными конфликтами. Конфликты в системе «учитель-ученик». Конфликты в педагогическом коллективе и способы их разрешения.

Тема 4.7 **Учитель в системе психологической службы школы**

Педагогический коллектив школы. Психология педагогического коллектива. Стили руководства педагогическим коллективом. Взаимодействие и сотрудничество в педагогическом коллективе. Характеристики педагогического коллектива.

Ценностно-ориентированное единство педагогического коллектива. Сплоченность педагогического коллектива. Организованность педагогического коллектива. Психологическое обеспечение деятельности педагога. Системный характер психологической службы. Принципы организации психологической службы школы (А. А. Реан, Я. Л. Коломинский). Этапы работы психологической службы. Роль директора школы и психолога в развитии и формировании благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУИР

II

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ БЛОК

Репозиторий БарГУ

Репозиторий БарГУ

Раздел 1
**ОБЩИЕ ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

**Тема 1.1 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
КАК НАУКА**

Цель: формирование знаний о специфике педагогической психологии как науки.

Задачи:

- рассмотреть характеристики педагогической психологии как науки с учетом современного этапа развития;
- проанализировать основные проблемы, раскрываемые в трудах ученых в области педагогической психологии;
- определить методологические принципы исследований в области педагогической психологии.

1.1.1 Предмет, объект, задачи педагогической психологии

Согласно И. А. Зимней, **педагогическая психология** — это отрасль психологической науки, изучающая факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессы освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса [47].

В период становления педагогической психологии ученые определяли ее как прикладную науку. Согласно П. П. Блонскому и Л. С. Выготскому, педагогическая психология — ветвь прикладной психологии, занимающаяся приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения [21; 33].

В настоящее время педагогическая психология рассматривается как прикладная и базовая наука.

Педагогическая психология как базовая наука призвана изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания; как прикладная наука — использует достижения психологии для

совершенствования педагогической практики. За рубежом ее называют школьной психологией.

Современная педагогическая психология делает акцент на раскрытии психологической природы усвоения знаний учеником как индивидуальным субъектом познания. Поэтому В. П. Зинченко предлагает использовать термин «психологическая педагогика» вместо «педагогическая психология».

Объект педагогической психологии — образовательный, педагогический процесс; человек.

Предмет педагогической психологии зависит от изменения задач, развития практики обучения и воспитания и от условий обучения.

Предмет педагогической психологии, по П. Я. Гальперину, — закономерности усвоения учения. Педагогическая психология изучает процесс учения (его структуру, характеристики, закономерности протекания), его возрастные и индивидуальные особенности, психологические механизмы управления обучением (Н. Ф. Талызина, Н. Ланда), образовательным процессом (В. С. Лазарев) и процессом усвоения обобщенных способов действия (В. В. Давыдов), а также учебную мотивацию (А. К. Маркова), индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность обучения и сотрудничества (Г. А. Цукерман), личность учителя и обучаемых (Н. С. Лейтес, В. А. Кан-Калик), общение учителей и учащихся (взаимопонимание, взаимоотношения, взаимодействие) (С. В. Кондратьева), психологические проблемы дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания (В. А. Крутецкий). Центральное место занимает изучение условий развития обучаемого.

Рассматривая развитие педагогической психологии на современном этапе, И. С. Якиманская отмечает, что в педагогической психологии особое внимание уделяется изучению взаимосвязи когнитивного, эмоционально-потребностного и регулятивно-волевого аспектов в структуре личности, что обеспечивает ее активность, самостоятельность, избирательность в процессе учения, делает ученика подлинным субъектом образовательного процесса. Согласно И. С. Якиманской, в последние годы предмет педагогической психологии неопределенный, что обусловлено бессистемным и непрофессиональным использованием эмпирического материала, накопленного ею [166].

Предметом педагогической психологии как академической дисциплины должен быть не столько анализ продуктов деятельности

ученика, сколько индивидуальные и вариативные способы овладения знаниями. Они нуждаются в качественном описании. Акцент необходимо сделать на исследовании учения как индивидуальной познавательной деятельности (в отличие от обучения).

Подлинный предмет педагогической психологии — изучение индивидуальной деятельности ребенка, направленной на овладение научными знаниями в обучении. Значит, педагогическая психология не может отождествляться с психологией образования, ориентированной на практику образования.

Общая, главная задача педагогической психологии — выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях образовательного процесса.

Задачи педагогической психологии по И. А. Зимней:

1) раскрыть механизмы и закономерности обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;

2) определить механизмы и закономерности освоения обучающимися социокультурного опыта, его сохранения в индивидуальном сознании и использования;

3) установить взаимосвязь между уровнем интеллектуального и личностного развития и формами, методами обучающегося и воспитывающего воздействия;

4) определить особенности организации управления учебной деятельностью обучаемых и влияния этих процессов на психическое развитие обучаемых;

5) изучить психологические основы деятельности педагога;

6) выявить факторы, механизмы и закономерности развивающего обучения;

7) определить закономерности, условия, критерии усвоения знаний;

8) описать психологические основы диагностики уровня и качества усвоения знаний;

9) разработать психологические основы совершенствования образовательного процесса [1, с. 12].

Задачи педагогической психологии по И. С. Якиманской: изучение источников и условий проявления субъектности ученика, закономерностей становления и развития личности ученика в специально организованном образовательном процессе.

Приоритетная задача педагогической психологии по А. В. Петровскому — психологическое обеспечение образовательного процесса.

1.1.2 Место педагогической психологии в системе наук о человеке

Педагогическая психология связана с другими науками, так как:

1) она является отраслью общепсихологического знания, которое находится в центре треугольника научного знания (по Б. М. Кедрову). Согласно Ж. Пиаже, психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития. Б. Г. Ананьев отмечал, что связь педагогической психологии с другими науками можно объяснить углублением изучения человека и интеграций исследований в данной области;

2) образовательный процесс по своим целям и содержанию — передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано разноплановое цивилизационное знание;

3) предмет ее изучения — познающий и обучающийся этому познанию человек, что изучается человековедческими науками.

Педагогическая психология связана с педагогикой, физиологией, философией, лингвистикой, социологией, так как опирается на их положения. Из физиологии, медицины и генетики она заимствует знания о закономерностях роста и созревания организма, роли наследственности; из математики — методы обработки полученных данных. Философия — основной, базовый уровень методологии педагогической психологии. Если педагогическая психология рассматривает воспитание как процесс приобретения социокультурного опыта, приводящий к формированию характера, мировоззрения и форм социального поведения, то философия и социология рассматривают феномен человека, его общественные связи и отношения. В философской литературе вопросы воспитания рассматриваются под углом зрения становления в человеке собственно человеческих черт, определяет место системы обучения и воспитания в обществе. Социология анализирует структуру и содержание деятельности социальных групп и институтов, которые выполняют воспитательные и обучающие функции [41, с. 15].

Взаимосвязь педагогики и психологии можно представить тремя аспектами: 1) предмет изучения, 2) методы исследования, 3) критерии обученности, воспитанности [8, с. 1]. Психология изучает законы развития психики человека, а педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Многие инструменты психологического научного исследования — основа решения педагогических исследовательских задач. Результаты педагогической деятельности диагностируются по изменениям психологических характеристик учащихся.

Значимость педагогической психологии для педагога определяется тем, что психологические знания надстраиваются над педагогической деятельностью учителя, обслуживая ее.

Педагогическая психология связана с другими отраслями психологии, так как формируется на основе общепсихологического знания. Она руководствуется методологией исследования, представляющей собой «проекцию» общепсихологической науки. Одновременно педагогическая психология сама предоставляет данные для общей и возрастной психологии, психологии труда, нейропсихологии, психопатологии.

Наиболее тесной является связь педагогической психологии с возрастной психологией. У них общий объект изучения — развивающийся человек, который в возрастной психологии изучается в плане динамики возрастного развития, а педагогической психологией рассматривается как обучающийся и воспитуемый в процессе целенаправленных воздействий педагога [41]. То есть возрастная психология изучает возрастную динамику психики человека, а педагогическая — условия и факторы формирования психических новообразований под воздействием образования. В каждом возрасте обучение и воспитание имеет свои особенности и поэтому педагогическая психология должна описать специфику обучения и воспитания с учетом возрастных особенностей. Вместе с тем дети все с более раннего возраста включаются в систему организованного общественного обучения и воспитания. Следовательно, их психическое развитие (предмет возрастной психологии) связано с системой обучения и воспитания (предмет педагогической психологии). Исследователи А. В. Петровский и В. В. Давыдов подчеркивают тенденции к слиянию педагогической и возрастной психологии. Ученый В. В. Давыдов предлагает считать педагогическую психологию

частью возрастной психологии, поскольку специфика возраста определяет характер проявления законов усвоения у учащихся и обуславливают специфику преподавания предметов [38]. По мнению А. В. Петровского, раздел, посвященный проблемам обучения и развития, принадлежит возрастной и педагогической психологии.

С точки зрения В. В. Давыдова не согласна И. С. Якиманская, которая подчеркивает, что педагогическую психологию нельзя рассматривать как общую или возрастную психологию, приложенную к педагогическим вопросам обучения. Ее подлинный предмет — изучение индивидуальной деятельности ребенка, направленной на овладение научными знаниями в обучении.

Из всего вышесказанного следует, что статус педагогической психологии в системе других наук остается до конца неопределенным: подчеркивается междисциплинарность педагогической психологии, интеграция с возрастной психологией, самостоятельность.

1.1.3 Структура педагогической психологии

Структура педагогической психологии (И. А. Зимняя):

- 1) психология образовательной деятельности (единство учебной и педагогической деятельности);
- 2) психология учебной деятельности и её субъекта — обучающегося (ученика, студента);
- 3) психология педагогической деятельности и её субъекта (педагога);
- 4) психология учебно-педагогического сотрудничества и общения [41].

Традиционно в структуре педагогической психологии выделяют три раздела: 1) психология обучения; 2) психология воспитания; 3) психология учителя.

Психология обучения. Предмет — развитие познавательной сферы в условиях систематического обучения. Основные задачи — выявление факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем; изучение соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения; выявление возможностей управления процессами развития и учения ребенка; выделение психолого-педагогических критериев

эффективности обучения. Основные проблемы — научение и учение, обучение и развитие, обучаемость, современные психологические концепции обучения, учебная деятельность, возрастные особенности учебной деятельности школьников, педагогическая оценка и школьной успеваемости.

Психология воспитания. Предмет — развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка и коллектива. Основные задачи — изучение мотивационной сферы учащихся, воспитывающихся в разных условиях, выявление различий в их самосознании, изучение структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности, выявление условий и последствий депривации, определение наиболее оптимальных стилей и психологических моделей воспитания. Психология воспитания предполагает также изучение взаимодействия целенаправленных воспитательных мер с внутренними психологическими особенностями человека, их влияния на формирование личности, результативности целенаправленных воспитательных мер, психологических закономерностей и движущих сил процесса формирования личности ребенка, взаимодействия воспитателя и воспитуемого, превращения внешних воздействий во внутренние новообразования личности; разработку психологической характеристики возрастного облика ребенка, путей и методов изучения индивидуальных особенностей и выявление качественных сдвигов в личности ребенка под влиянием воспитания. Психология воспитания ориентирована на разработку психологических критериев воспитанности и воспитуемости, раскрытие психологической сущности воспитания и методов воспитания, психологических подходов к воспитанию.

Психология учителя. Предмет — психологические аспекты формирования профессиональной деятельности, особенности личности, способствующие повышению или снижению эффективности этой деятельности. Проблемы — профессионально-личностное развитие педагогов, становления профессиональной и психологической культуры учителя, авторитета учителя, конфликтность в педагогическом взаимодействии, определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов, саморегуляции учителя, индивидуальный стиль общения педагога и учащихся, место педагога в психологической службе школы и психологическое обеспечение педагогической деятельности.

На современном этапе педагогическая психология дифференцируется на психологию высшей школы — высшего образования (А. В. Петровский, С. Д. Смирнов, Н. В. Кузьмина, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович), педагогическую психологию школьного обучения и психологию профессионального образования (Б. Г. Ананьев, Г. Н. Степанова, Г. Н. Сухобская, Ю. Н. Кулюткин).

1.1.4 Современные проблемы педагогической психологии

Проблема сензитивных периодов. Не известны все сензитивные периоды развития интеллекта и личности ребенка; в жизни каждого ребенка они индивидуально своеобразны, наступают в разное время и протекают по-разному. Трудности возникают с определением психологических качеств ребенка, которые могут формироваться и развиваться в конкретном сензитивном периоде.

Проблема связи между сознательно организуемым педагогическим воздействием и психологическим развитием ребенка. Данная проблема связана с решением следующих вопросов: ведет ли обучение и воспитание за собой развитие ребенка? Всякое ли обучение является развивающим? Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие ребенка?

Проблема общего и возрастного сочетания обучения и воспитания. Каждый возраст ребенка открывает возможности для интеллектуального и личностного роста. Педагогическая психология призвана ответить на вопросы: одинаковы ли интеллектуальное и личностное развитие для всех детей, как оптимально использовать эти возможности, как соединить в педагогическом процессе воспитательные и обучающие воздействия, чтобы они стимулировали развитие.

Проблема системного характера развития ребенка и комплексности педагогических воздействий. Необходимо представить развитие ребенка как прогрессивное преобразование множества его когнитивных и личностных свойств, каждое из которых можно развивать отдельно, но развитие каждого свойства сказывается на становлении множества других свойств и зависит от них.

Проблема генотипической и средовой обусловленности развития ребенка. В обобщенной форме она представляется в виде

вопроса о том, как генотип и среда (раздельно или совместно) воздействуют на психологическое развитие ребенка.

Проблема психологической готовности детей к сознательному воспитанию и обучению. Нужно определить, что означает психологическая готовность к обучению и воспитанию, как следует эту готовность понимать: в смысле наличия у ребенка задатков или развития способностей к воспитанию и обучению, личного уровня развития, достижения определенной ступени интеллектуальной и личностной зрелости.

Проблема педагогической запущенности ребенка, под которой подразумевается его неспособность к усвоению педагогических воздействий и ускоренному развитию, вызванную устранимыми причинами, в частности тем, что на более ранних этапах своего развития ребенка плохо обучали и воспитывали.

Проблема обеспечения индивидуализации обучения. Необходимо научно обоснованное разделение детей по группам в соответствии с их способностями и задатками, а также применение к каждому ребенку методов обучения и воспитания, которые лучше всего подходят к его индивидуальным особенностям.

Проблема социальной адаптации и реабилитации. Педагогическая психология призвана определить условия приспособления детей, социально изолированных и неготовых к нормальной жизни среди людей, к обучению и взаимодействию с ними на личностном и деловом уровнях.

Проблема одаренности детей. Педагогическая психология призвана решить вопросы выявления и обучения одаренных детей [1; 83].

1.1.5 Методологические принципы педагогической психологии

Методология исследования — система принципов и способов организации и построения теоретической деятельности; учение об этой системе [1, с. 20].

Принцип — основные положения, на которых базируется теоретическое и практическое исследование; совокупность требований. В отличие от требования, принцип носит обобщенный характер, научно обоснован и обязателен для выполнения.

Ведущее место занимает **принцип концептуального единства** — исследователь проводит последовательно определенную концепцию, вырабатывая ее сам или присоединяясь к существующей. Ему удается осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок, уйти от позиции эклектики, выбрать методы исследования, соответствующие логике рассмотрения объекта исследования, его сущности и структуре в той или иной психологической теории [45, с. 40—44]. Например, выбор в качестве методологического основания исследования социально-когнитивной теории А. Бандуры предполагает обязательное использование метода наблюдения. Основу гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу) составляет постижение единичных фактов посредством понимания (знание, соучастие, сопереживание, сочувствие). Поэтому основные методы познания — методы практической психологии (психологическая консультация, психотерапия, психотренинг, транзактный анализ).

Принцип социальной целесообразности. Развитие педагогической психологии обусловлено системой социальных ценностей и ожиданий, принятых в рамках образовательной системы и в обществе, которые определяют социальную целесообразность действий теории и практики. Социально целесообразным становится создание образовательных систем, способствующих воспитанию самостоятельной, автономной личности, способной к реализации целей собственного развития и дальнейшего развития общества.

Любое психическое явление анализируется с точки зрения социальной целесообразности на уровнях адаптации (непротиворечие индивидуальных норм субъекта общественным требованиям при обеспечении своей жизнедеятельности) и преобразования себя и общества (создание новых общественно-исторических форм, способствующих развитию человека и прогрессу общества в целом).

Принцип развития. Цель любого воздействия теории и практики — становление, развитие участников образовательного процесса и системы образования в целом. Любое явление и процесс изучаются в развитии и становлении, а не в качестве завершенной системы. Эффективная система образования и воспитания гармонично сочетает в себе развитие трех типов: рост и созревание (приобретение психических новообразований путем их биологического вызревания в процессе онтогенеза), формирование (приобретение психических новообразований за счет интериоризации общественного

опыта и норм, активно транслируемых педагогами), преобразование (приобретение психических новообразований через самостоятельный поиск средств собственного психического развития).

Принцип детерминации. Позволяет устанавливать взаимосвязь предмета исследования с предыдущими или последующими событиями и отношениями его жизни, прогнозировать его дальнейшее поведение в зависимости от определенных воздействий среды. Каузальная детерминация устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда событие прошлого опыта неизбежно приводит к формированию определенного психического качества человека. Недостатки интерпретации, построенной на каузальной детерминации, — влияние стереотипов, жесткая привязанность к прошлому опыту субъекта, невозможность рассмотрения его уникальных возможностей в преодолении трудностей. Целевая детерминация устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда цели и ценности субъекта направляют и определяют его жизнедеятельность. Психологическая помощь субъекту строится на основе выявления его жизненных целей и ценностей, формирования самостоятельных навыков достижения этих целей.

Принцип системности. Предмет исследования рассматривается как компонент системы, имеющей самостоятельную цель функционирования. Свойства системы определяются не совокупностью свойств составляющих ее элементов, а спецификой отношений между элементами. Все элементы системы находятся во взаимодействии. Выделяют системообразующую связь. Для открытой образовательной системы такой связью выступают отношения «личность — условия и источники воспитания», в закрытой — отношения «учитель — ученик» [148].

Принцип объективности. Он выражается во всестороннем учете порождающих явление факторов, условий, адекватности исследовательских подходов и средств, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в оценке фактов.

Диктует требование доказательности, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов. Требование доказательности предполагает альтернативный характер научного поиска, выделение и оценку всех возможных вариантов решения, всех точек зрения на исследуемый вопрос (не только совпадающих с принятой позицией, но и противоположных).

Генетический принцип. Рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития,

выявления моментов смены одного уровня функционирования другим. Позволяет выявить механизм возникновения уже сложившихся психических свойств и тенденции во вновь зарождающихся особенностях психики детей, что позволяет целенаправленно организовывать образовательный процесс в школе. Этим принципом обусловлен формирующий эксперимент, который создает возможность, как утверждал С. Л. Рубинштейн, изучать детей, обучая их, а также применять лонгитюдный метод.

Принцип сочетания сущего и должного. Педагогическое явление может быть верно понято и оценено только в сопоставлении с нормой или идеалом, а любая педагогическая перспектива не может быть понята без учета состояния современной теории и практики. Данный принцип позволяет избегать гипертрофированных построений, оторванных от практики и ее возможностей и узко эмпирических построений, лишенных перспективы.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему многие ученые по-разному определяют статус педагогической психологии?
2. Почему отсутствует единая точка зрения относительно предмета педагогической психологии?
3. Каковы основные сферы практического действия педагогической психологии?
4. Почему практическому психологу необходимо владеть знаниями в области педагогической психологии?
5. Почему необходимо выделение методологических принципов педагогической психологии?

Список рекомендуемых источников: 1; 40; 41; 45; 47; 108; 148; 166.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Проблема генетической и средовой обусловленности психического развития.
2. Проблема готовности детей к обучению в школе.
3. Проблема индивидуализации и дифференциации обучения.

Список рекомендуемых источников: 15; 17; 29; 30; 40; 41; 57; 73; 96; 108; 109; 115; 145.

Тема 1.2 МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Цель: формирование представлений о методах педагогической психологии.

Задачи:

- рассмотреть классификацию методов педагогической психологии;
- выявить требования к организации и проведению психолого-педагогического эксперимента;
- определить возможности применения методов математической статистики при обработке результатов исследования в области педагогической психологии.

1.2.1 Методы педагогической психологии

Необходимо различать понятия «методология», «методы исследования» и «методика». Самым широким понятием является понятие «методология», а самым узким — «методика».

Метод исследования — путь исследования, вытекающий из общих теоретических представлений о сущности изучаемого явления [1, с. 20].

Методика — это конкретное воплощение метода как выработанного способа организации взаимодействия объекта и субъекта на основе конкретного материала и процедуры [1, с. 20].

Классификация методов психолого-педагогического исследования (Б. Г. Ананьев).

1. Организационные методы: сравнительный метод, лонгитюдный и комплексный (междисциплинарные исследования). Сравнительный метод (метод поперечных срезов) — сопоставление результатов психического развития разновозрастных выборок. При данном методе возможен большой охват испытуемых. Однако он не позволяет выявить тонких тенденций в скрытых возможностях психического развития. Лонгитюдный метод (метод продольных срезов) — изучение психического развития одних и тех же испытуемых на протяжении длительного времени. Позволяет определить генетические связи между фазами психического развития, более обоснованно делать прогноз психического развития. Комплексный метод — раскрытие различных аспектов изучаемой проблемы и поиск оптимальных решений практических задач.

2. Эмпирические методы: наблюдение (наблюдение и самонаблюдение), эксперимент, психодиагностические методы, анализ

процессов и продуктов деятельности (праксиметрические методы), моделирование и биографический метод.

3. По способу обработки данных: методы математико-статистического анализа данных и методы качественного описания.

4. Интерпретационные методы: генетический (филогенетический и онтогенетический) и структурный (классификация, типологизация) [6, с. 296—298].

Функции исследовательской работы школьного психолога (М. К. Голубев, Б. П. Битинас): установление обратной связи; оценка результативности; воспитательно-побуждающее воздействие; коммуникация, позволяющая обмениваться информацией; конструирование (на основе диагноза можно проектировать личность учащихся); прогноз как предсказание будущего интеллектуального развития и личностного роста, профессиональной направленности учителя и учащихся [165].

1.2.2 Психолого-педагогический эксперимент

Основной метод исследования в педагогической психологии — психолого-педагогический эксперимент, являющийся разновидностью естественного, так как его цель — проведение обучения в естественных условиях детского сада, школы, вуза по программе.

Этапы психолого-педагогического эксперимента:

1) констатирующий этап, цель которого заключается в определении исходного уровня развития исследуемой психологической особенности человека (качества личности, познавательных процессов и т. п.). По мнению В. И. Загвязинского, он является разовым срезом, дающий снимок состояния исследуемого объекта. Полученные данные используются для описания сложившейся ситуации и позволяют прогнозировать дальнейшее развитие изучаемых свойств, качеств;

2) формирующий этап, цель которого — педагогическое и психологическое воздействие, влияние на исследуемую особенность;

3) контрольный этап, целью которого является определение эффективности проведенной формирующей работы [148, с. 27].

Разновидности психолого-педагогического эксперимента:

1) по количеству испытуемых, охваченных исследованием (индивидуальный и коллективный эксперименты);

2) по длительности исследования. Если на констатирующем и контрольном этапах исследователь ограничивается однократным снятием показаний, то этот эксперимент можно отнести к методу поперечных срезов. Если констатация проводится постоянно на протяжении длительного времени, включая и ход формирующей работы, что позволяет выделять ее этапы, их последовательность во времени, то такую процедуру можно охарактеризовать как генетический метод исследования (лонгитюдный) [148, с. 27].

Логическая схема проведения эксперимента позволяет установить причинно-следственные связи и включает в себя проведение исследования не на одной, а на двух и более группах испытуемых, одна из которых является экспериментальной, а другие — контрольными. Экспериментальная группа предназначается для установления достоверных статистических зависимостей между изучаемыми переменными, а контрольные группы — для сравнения получаемых в них результатов с теми, которые установлены на экспериментальной группе. Простейший случай: одна экспериментальная и одна контрольная группы. В экспериментальной группе выделяется и целенаправленно изменяется переменная, рассматриваемая как вероятная причина объясняемого явления. По завершении эксперимента оцениваются и сравниваются между собой изменения, которые в экспериментальной и контрольной группах произошли в зависимой переменной. Если в экспериментальной группе эти изменения больше, чем в контрольной, то делается вывод о том, что подлинная их причина — вариации независимой переменной в экспериментальной группе.

Виды планов психолого-педагогического эксперимента:

1. «Только после». Экспериментальные и контрольные группы оцениваются только по окончании эксперимента и не оцениваются в начале. Если в итоге обнаруживается существенная разница между экспериментальной и контрольной группами (не имевшая место вначале), делают вывод о том, что отмеченные после эксперимента различия между группами были вызваны именно теми экспериментальными действиями, которые предпринимались в отношении экспериментальной группы. В качестве альтернативной остается и требует специального опровержения гипотеза о том, что изначально экспериментальная и контрольные группы не были одинаковыми, что и вызвало зафиксированные между ними различия по окончании эксперимента.

2. «До и после». Предполагаемые причины и следствия оцениваются до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группах. Тем самым заранее опровергается альтернативная гипотеза о том, что различия по окончании эксперимента между экспериментальной и контрольной группами вызваны различиями, имевшимися до начала проведения эксперимента [97, с. 555—557].

1.2.3 Виды эксперимента

Эксперимент — исследовательский метод, который заключается в создании исследовательской ситуации, получении возможности ее изменять, варьировать ее условия, сделав возможным и доступным изучение психических процессов или педагогических явлений через их внешние проявления, раскрывая тем самым механизмы и тенденции возникновения и функционирования изучаемого явления [45, с. 108].

Отличие эксперимента от наблюдения:

1) наблюдение предполагает изучение явления, возникающего в жизни человека, а эксперимент — создание условий для возникновения интересующего явления;

2) наблюдатель не может вмешиваться в ход событий, а экспериментатор имеет возможность целенаправленно изменять условия и наблюдать изменения;

3) наблюдение предполагает длительное ожидание возникновения необходимых для изучения связей между явлениями и определенными условиями, эксперимент — варьирование условиями с целью выявления причинно-следственных, функциональных связей между условиями и определенным явлением;

4) в отличие от эксперимента при наблюдении невозможно воспроизвести определенное явление повторно;

5) наблюдатель фиксирует внешние признаки явления, а экспериментатор имеет возможность устанавливать внутренние механизмы и закономерности протекания явления [45, с. 109];

6) ситуация эксперимента в отличие от ситуации наблюдения строго определена;

7) эксперимент в отличие от наблюдения предусматривает строгую фиксацию действий испытуемого;

8) недостатки эксперимента (несоответствие условий деятельности испытуемого реальным, возможность получения необъективных данных из-за того, что испытуемые знают о проведении эксперимента) выступают достоинствами наблюдения [1, с. 24].

Выделяют естественнонаучный и формирующий эксперименты.

Естественнонаучный эксперимент (разработан А. Ф. Лазурским в 1910 г.) проводится в реальных для испытуемого условиях деятельности, когда создается или воссоздается изучаемое явление. Позволяет замаскировать цель и содержание эксперимента и при этом сохранить активность исследователя и возможность изменения условий выполнения деятельности.

Формирующий психолого-педагогический эксперимент (разработан В. В. Давыдовым) предполагает формирование и исследование становления и развития изучаемого свойства в условиях специальноорганизованного учебно-воспитательного процесса, организации взаимодействия исследователя с педагогами и школьниками. Формирующий эксперимент называют генетико-моделирующим и полидисциплинарным.

Отличие естественнонаучного и формирующего экспериментов (В. В. Давыдов):

1. Естественнонаучный эксперимент строится из представления, что воспроизводимый в его структуре объект существует сам по себе. Формирующий — предполагает построение объекта внутри его структуры, после чего он и становится предметом изучения.

2. Естественнонаучный — строится на монопредметной идеализации, выделенной внутри данного предмета. Формирующий — является комплексным и полидисциплинарным и предполагает использование одновременно нескольких идеализаций или построение на основе принципов конфигурирования новой идеализации.

3. Естественнонаучный — средство организации и технологии исследовательского поиска. Формирующий — помимо исследования включает элементы проектирования.

4. Естественнонаучный — опирается на критерии истинности. Эффективность формирующего эксперимента оценивается с точки зрения реализуемости проектной идеи и анализа последствий.

5. Естественнонаучный эксперимент обеспечивает исследовательскую деятельность исключительно внутри социального института науки. Формирующий — наряду с научно-исследовательской

позицией обеспечивает организацию и связь управленцев, учителей, учащихся, методистов, родителей [39].

1.2.4 Статистические методы обработки данных

В эксперименте различают независимые и зависимые переменные. **Независимая переменная** — переменная изменяется экспериментатором; включает в себя два или несколько состояний (условий) или уровней. **Зависимая переменная** — переменная, изменяющаяся при действии независимой переменной, принимая различные значения, которые измеряются.

Если данные подчиняются закону нормального распределения и представлены в форме шкалы интервалов, то применяются следующие методы статистической обработки данных: а) определение зависимости между двумя переменными — коэффициент корреляции Пирсона; б) сравнения двух групп — непарный t -критерий (Стьюдента); в) сравнения трех или более групп — однофакторный дисперсионный анализ для несвязных выборок. Сравнения группы с самой собой (до проведения эксперимента и после) — парный t -критерий (Стьюдента). Сравнение группы с самой собой несколько раз — однофакторный дисперсионный анализ для связанных выборок. Поиск взаимодействия и главных эффектов при многофакторной экспериментальной схеме — многофакторный дисперсионный анализ. Предсказание значения одной переменной по другой и построения моделей взаимосвязи одной переменной с несколькими — регрессионный анализ данных.

Если данные не подчиняются закону нормального распределения или представлены в виде рангов (шкала порядка), то применяются следующие методы статистической обработки данных: а) определение зависимости между двумя переменными осуществляется посредством коэффициента корреляции Спирмена; б) сравнение двух групп — U -критерий (Манна-Уитни), в) сравнение трех и более групп — критерий Краскала-Уоллиса; г) сравнение группы с собой — критерий Вилкоксона; д) сравнение группы с самой собой несколько раз — критерий Фридмана (χ_r^2) [138].

Вопросы для самоконтроля

1. Какова взаимосвязь методологии, методов и методик исследования в педагогической психологии?
2. В чем особенности применения метода наблюдения в психолого-педагогических исследованиях?
3. Почему в исследовании психолого-педагогических проблем часто применяют формирующий эксперимент?

Список рекомендуемых источников: 1; 3; 45; 70; 97; 98; 145; 148.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Соотношение методологических принципов, методов и методик исследования.
2. Вспомогательные методы психолого-педагогических исследований.

Список рекомендуемых источников: 1, 45, 47, 54, 108, 145, 148.

Лабораторное занятие

Вопросы для обсуждения

1. Основные этапы психолого-педагогического исследования.
2. Методики психодиагностики личности и педагогической деятельности учителя.
3. Методики психодиагностики личности и учебной деятельности школьников.

Список рекомендуемых источников: 1; 100; 101; 115; 123; 127; 128; 150.

Тема 1.3 **ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Цель: формирование знаний об истории становления и развития педагогической психологии.

Задачи:

- рассмотреть этапы развития педагогической психологии;
- выделить основные направления развития научной мысли в области педагогической психологии на различных этапах ее развития;
- проанализировать вклад белорусских психологов в развитие педагогической психологии.

1.3.1 Основные этапы развития и становления педагогической психологии

Термин «педагогическая психология» был предложен П. Ф. Каптеревым в 1874 г. Первоначально он существовал наряду с другими терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и психологией: «педология» (О. Хрисман), «экспериментальная педагогика» (Э. Мейман). Экспериментальная педагогика и педагогическая психология сначала трактовались как разные названия одной и той же области знания (Л. С. Выготский, П. П. Блонский). На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. Экспериментальная педагогика стала пониматься как область исследований, направленных на приложение данных экспериментальной психологии к педагогической реальности; педагогическая психология — как область знания и психологическая основа теоретической и практической педагогики.

Общедидактический период (середина XVII в. — конец XIX в.). Ощущалась необходимость психологизировать педагогику (И. Г. Песталоцци). Наибольший вклад внесли Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Герbart, А. Дистерверг, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев.

Педагогическая мысль, впервые изложенная Я. А. Коменским в «Великой дидактике», положила начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Данный этап характеризовался доминированием механистических

представлений И. Ньютона, эволюционных идей Ч. Дарвина, ассоциативным представлением психической жизни, сенсуализмом Дж. Локка, умозрительными, логическими построениями, основанными на наблюдении и оценке педагогической деятельности.

В 1885 г. П. Ф. Каптерев в книге «Дидактические очерки. Теория образования» делает первые попытки научного осмысления процесса развития педагогической психологии. Ему принадлежит заслуга фундаментального анализа трудов великих дидактов (И. Песталоцци, А. Дистерверга) и представителей экспериментальной дидактики, по сути, экспериментальной психологии в обучении и для обучения. Задача авторов этих работ, по П. Ф. Каптереву, — исследование умственной работы учащихся, значения движения в умственной работе, предметных и словесных представлений учащихся, типов одаренности школьников и других проблем.

Взгляды на природу психического развития ребенка в книге «Эмиль, или о воспитании» изложил Ж. Ж. Руссо. Он исходил из теории естественного человека и, как и Я. А. Коменский, писал о природосообразном характере обучения. Однако в отличие от него Ж. Ж. Руссо говорил не о внешнем подражании природе, а о необходимости следовать естественному ходу развития внутренней природы ребенка. Он пришел к идее о необходимости внутренней гармоничности и естественности в развитии человека, построения обучения с учетом естественного хода психического развития ребенка.

В своих работах И. Песталоцци отметил, что обучение является делом творчества самого учащегося. Однако личность учителя как фактор образовательного процесса им не рассматривалась.

В теории И. Ф. Гербарта соединились основные принципы ассоцианизма с традиционными подходами немецкой психологии — идеей апперцепции, активности души, роли бессознательного. Основные труды: «Психология, по-новому основанная на метафизике», «Учебник психологии». Ввел понятие «воспитывающее обучение». Исследователь П. Ф. Каптерев подчеркивал, что дидактика И. Гербарта дает психологический анализ педагогического метода, ставит вопрос об интересе обучения.

Тезис о ведущей роли педагога в образовательном процессе принадлежит А. Дистервергу. Он рассматривал учебный процесс как единство ученика, учителя, учебного предмета и условий обучения. Самосовершенствование, учет особенностей обучаемого

и энергичность действий педагога должны быть основой воспитывающего обучения.

Одним из основателей педагогической психологии считается П. Ф. Каптерев. Само понятие «педагогическая психология» вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. его книги «Педагогическая психология». Более того, именно он ввел в научный обиход современное научное понятие «образование» как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. Уделял внимание педагогическим проблемам учительского труда и подготовки учителя, проблемам эстетического развития и воспитания. Сам образовательный процесс П. Ф. Каптеревым рассматривал с психологической позиции.

Большую роль в становлении педагогической психологии в этот период сыграла работа К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», в которой предложена целостная концепция развития человека. Ребёнок стоит в центре воспитания и обучения, решающее значение отводится воспитанию. Психолого-педагогические проблемы памяти, внимания, мышления, речи в процессе обучения выступают в качестве предметов специального анализа и задачи развития.

Представитель зарождавшейся социальной педагогики С. Т. Шацкий разработал целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека.

Таким образом, развитие педагогической психологии на данном этапе определялось разработкой конкретного круга проблем: связью развития, обучения и воспитания; способностями ребенка и механизмом их развития; ролью личности учителя в организации обучения; творческой активностью учителя и ученика.

Второй период (конец 19 в. — начало 50-х гг. XX в.). Педагогическая психология оформляется в самостоятельную отрасль. В этот период работали Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, П. П. Блонский, А. Бине, В. Анри, К. Штерн, А. Валлон, К. Бюлер и др.

В конце XIX в. определились две тенденции развития педагогической психологии. Первая тенденция — комплексная разработка проблем психического развития ребенка, его обучения и воспитания, профессиональной деятельности учителя (Н. Х. Вессель, П. Ф. Каптерев, П. Д. Юркевич, П. Ф. Лесгафт, В. Анри, Э. Клапаред, Дж. Дьюи). Вторая тенденция обозначилась в связи с выходом

работ Г. Ле Бона «Психология воспитания» (1910) и В. А. Лая «Экспериментальная дидактика» (1903), зафиксировавших самостоятельность экспериментальной психологии в обучении и воспитании. Психология учителя как самостоятельный раздел педагогической психологии стал формироваться в 40—50-х гг. XX в. До этого существовала скорее «психология для учителя», задачей которой было психологическое просвещение учителей (У. Джеймс, Г. Мюнстерберг, Дж. Дьюи).

В начале XX в. в России состоялись два съезда по педагогической психологии (1906, 1909) и три съезда по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), где обсуждались вопросы совершенствования педагогического процесса на основе психологических рекомендаций. Итог съездов — разочарование в возможности применения рекомендаций психологов на практике. Это объяснялось установкой на непосредственное приложение данных, полученных в общей психологии к образованию, и отсутствием методов изучения ребенка, адекватных задачам педагогического процесса.

В середине 1920-х гг. Л. С. Выготский и его ученики формируют основы новой психологии, ориентированной на практику. Психолог Л. С. Выготский, имевший шестилетний опыт работы в школе, в качестве выхода психологии из кризиса предложил заново осмыслить ее предмет как науки о функционировании и формировании психических процессов. В 1926 г. вышла его книга «Педагогическая психология», в которой было изложено понимание связи обучения, воспитания и психического развития ребенка, смысл взаимодействия ребенка со взрослыми. Сформулировал идею интериоризации, обучения как способа овладения социальным опытом. Теоретически обосновал концепцию развивающего обучения: систематическое и целенаправленное обучение носит развивающий характер, ориентируется на зону ближайшего развития.

Особое значение имели работы С. Л. Рубинштейна, определение им субъекта как индивида, активно познающего и преобразующего действительность. В 1920-е гг. он связывал идею субъекта с самодетерминацией, самопричинностью, самодеятельностью и самосуществлением. Концепция субъекта принесла в психологию видение человека активного, самостоятельно строящего свои отношения с бытием. Идея субъекта и субъектности востребованы современным образованием. ученый С. Л. Рубинштейн показал, что

движущие силы развития психики — внутренние противоречия между достигнутым уровнем и тем новым содержанием, которым ребенок овладевает.

В 1930-е гг. были развернуты исследования процессов обучения и развития: взаимосвязи в познавательной деятельности восприятия и мышления, памяти и мышления, развития мышления и речи в процессе обучения, механизмов и этапов овладения понятиями. К 1940-м гг. появилось много исследований, посвященных вопросам усвоения учебного материала разных предметов. В 1950-е гг. А. Р. Лурия разрабатывает проблему диагностики умственной отсталости. Под руководством Б. Г. Ананьева формируется научное направление «онтопсихология» — дисциплина, объединяющая возрастную и дифференциальную психологию и направленная на изучение целостного жизненного пути человека. Им разрабатывались проблемы формирования умственной деятельности, сознания и самосознания, характера и воли в условиях обучения.

Развивается психодиагностика, которая начала использоваться для контроля знаний и умений обучающихся, а также управления учебным процессом, разработкой программ. Появляется ряд лабораторий при школах. Первая русская лаборатория в педагогических целях была основана А. П. Нечаевым в Петербурге в 1901 г.

Немецкий педагог и психолог Э. Мейман основал психологическую лабораторию для исследования психического развития детей, первый «Журнал по педагогической психологии» (1907) и издал энциклопедию педагогической психологии.

В Англии вопросами экспериментального изучения школьников занимался Дж. Селли. В своих книгах «Очерки психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894—1915) он сформулировал основные положения ассоцианистического подхода к детскому развитию. Эти работы способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения, частичному изменению программ обучения и стиля общения педагога с учащимися. Данные, полученные Дж. Селли, позволили выделить основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, которые необходимо учитывать в их обучении.

Во Франции А. Бине основал при школе Парижа экспериментальную детскую лабораторию, где изучались физические и духовные способности ребенка, методы преподавания учебных

дисциплин. Совместно с Т. Симоном создал тесты для отбора детей в специальные школы для умственно отсталых. Его труды — «Психология умозаключения», «Введение в экспериментальную психологию», «Методика исследования умственного развития».

Формируется особое психолого-педагогическое направление — педология (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский), в котором комплексно, на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Ее основоположник — С. Холл. Педология демонстрировала интеграцию педагогической психологии и естественных дисциплин. С 1920 г. педология стала приобретать психологическую направленность. Впоследствии название «педология» было заменено на «исследование ребенка» (О. Кристиен).

Американский психолог В. Штерн впервые обратился к проблеме анализа развития личности ребенка. Изучение целостной личности, закономерностей ее формирования — центр его теории персонализма. Это было важно, так как исследования ребенка в начале XX в. сводились к изучению его познавательной сферы. Разработал теорию конвергенции двух факторов (наследственности и среды). Впервые выделил содержание и форму игровой деятельности.

Большое влияние на педагогическую психологию оказали идеи А. С. Макаренко, который считал наиболее важным для воспитания систему взаимоотношений в коллективе.

В педагогическую психологию входили объективные методы измерения, сближая ее с естественными науками. Были предприняты попытки научной рефлексии образовательного процесса, его строгого теоретического осмысления. Реализация этих начинаний развернулась в третьем периоде.

Таким образом, педагогическая психология как самостоятельная наука стала формироваться в середине XIX в., а интенсивно развиваться — с 80-х гг. XIX в. Объективными предпосылками ее формирования являются:

- 1) разработка идеи развития в биологии (теория Ч. Дарвина, в которой была сформулирована идея о том, что развитие подчиняется определенному закону). Любая крупная психологическая концепция связана с поиском законов детского развития;

2) требования педагогической практики (понимание закономерностей, механизмов и условий развития ребенка — основа эффективного педагогического процесса);

3) появление экспериментальной психологии (В. Вундт, В. М. Бехтерев) и разработка объективных методов исследования психических процессов — памяти (Г. Эббингауз), индивидуальных различий (Ф. Гальтон), умственного развития детей (А. Вине).

Третий период (с начала 50-х гг. XX в. и по сегодняшний день). Педагогическая психология развивается одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой педагогических систем, развитием тестовой психологии и психодиагностики.

Основание для выделения данного этапа — создание психологических теорий обучения, т. е. разработка теоретических основ педагогической психологии.

В 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х гг. Л. Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М. И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем и соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С. Л. Рубинштейна, А. М. Матюшкина о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн). В это же время разрабатывается теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А. К. Марковой, И. И. Ильясовым, Л. И. Айдаровой, В. В. Рубцовым). Развивающее обучение нашло отражение в экспериментальной системе Л. В. Занкова.

Все многообразие этих теоретических разработок было направлено на решение задачи обоснования теории, наиболее адекватной требованиям общества к системе обучения. Соответственно формировались определенные направления обучения, в рамках которых выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель.

Развернутую характеристику учения как усвоения знаний дал С. Л. Рубинштейн в «Основах психологии». Появившаяся в 1986 г. книга И. И. Ильясова «Структура процесса учения» позволила сделать широкие теоретические обобщения в этой области. Возникает новое направление — суггестология, суггестопедия (Г. К. Лозанова). Это обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящее к сверхзапоминанию. Реализация данной концепции предполагает создание особых психолого-педагогических условий обучения. Для преподавателя — высокий авторитет, установление естественной обстановки доверия, двуплановость при введении нового материала (каждое слово, несущее самостоятельную смысловую нагрузку, сопровождается интонацией, жестом, мимикой). Для обучаемого — формирование веры в осуществимость задач обучения; постоянное положительное эмоциональное подкрепление; внушение мысли об огромных возможностях интеллекта обучаемых; демонстрация быстрого продвижения вперед в изучении дисциплины; погружение в учебную дисциплину, концентрированное изучение материала: каждый день только одна учебная дисциплина по 4—6 часов в течение 2-3 месяцев.

Одну из первых попыток изучения качеств личности учителя предпринял в начале 1930-х гг. Б. Г. Ананьев. В 1960—1970-е гг. активно разрабатываются проблемы психологии труда учителя, роли, места и стилей общения в педагогической деятельности.

В современной педагогической психологии развернуты исследования морального развития детей, применяется целостный подход к детству как самоценному периоду в жизни человека, рассматривается влияние семьи на развитие ребенка, работа с трудными детьми и психология трудового воспитания, общение со взрослыми и его влияние на формирование личности ребенка. Важное место отводится проблемам личностно-профессионального развития студентов, формирования их профессиональной компетентности и психологической культуры, профориентационной подготовки старшеклассников и психологического сопровождения студентов в период адаптации к учебно-профессиональной деятельности.

Современные психолого-педагогические исследования — в основе контекстного обучения, интенсивного метода обучения иностранному языку, концепций, связывающих обучение и развитие [47; 70; 108].

1.3.2 Вклад белорусских психологов в разработку актуальных проблем педагогической психологии

Наиболее плодотворным периодом в работе белорусских психологов явились 70—80-е гг. XX в. Актуальные направления исследований этого периода — трудовое воспитание школьников всех возрастов, обучение и воспитание студентов высшей школы, проблемы продуктивной мыслительной активности, вопросы психологической службы. Большинство психологических исследований диктовались проводимой в тот период реформой и перестройкой средней и высшей школы.

Значительная часть специалистов-психологов была сконцентрирована в педагогических университетах, что предопределило приоритетную роль психолого-педагогических исследований.

В Белорусском государственном университете изучались проблемы высшей школы: завершена работа «Психологические основы эффективности учебной деятельности студентов», группой сотрудников (Р. И. Водейко, Л. А. Гуринович, И. А. Кулак, А. М. Кухарчик, С. П. Цуранова) проведен ряд серьезных исследований (общение в академической группе как фактор, влияющий на успешность учебной деятельности; обеспечение различной информационной насыщенностью процесса усвоения; способы воздействия на убежденность студентов; специфика профессиональной направленности преподавания; оптимизация навыков и умений чтения). Результатом исследования Г. М. Кучинского о сущности внутреннего диалога в мышлении, об отношении внешнего и внутреннего диалогов у партнёров общения стало издание монографии.

Психологи Е. С. Рапацевич, Т. М. Савельева, А. М. Счастливая осуществили исследования, связанные с формированием психологической готовности детей к школе, провели экспериментальную проверку программ для обучения 6-летних детей, изучили закономерности овладения русским языком в условиях близкородственного билингвизма, разработали аппаратные методики исследований и формирования научных понятий у школьников, исследовали психологию технического творчества и формирования интереса к учению.

Проблемам обучения и воспитания в высшей школе посвящены монографии М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, Б. А. Бенедиктова и С. Б. Бенедиктова.

Исследователь Б. А. Бенедиктов (р. 1918) написал монографию «Психология овладения иностранным языком», учебное пособие «Особенности формирования личности будущего учителя иностранного языка» (освещены основные вопросы психологии личности, дана оценка существующих теорий и взглядов на природу характера и темперамента), книгу «Психология обучения воспитанию в высшей школе» (исследуются актуальные проблемы высшей школы: организация учебно-воспитательного процесса и управление им; развитие памяти и мышления и их взаимосвязь в процессе усвоения учебного материала; психологические трудности в воспитании будущих специалистов и специфика воспитания в студенческом возрасте).

Психолог Ф. И. Иващенко (р. 1920) защитил кандидатскую диссертацию по теме «Развитие уверенности в своих силах у слабо успевающих школьников» и докторскую диссертацию на тему «Психология трудовой деятельности старших школьников». Впервые провел психологический анализ сельскохозяйственного труда (мотивы, целеобразование, общетрудовые и специальные умения и навыки, пути и способы обогащения труда школьников интеллектуальным содержанием). С 1991 г. занимается исследованием психологических проблем воспитания. Изучены структура деятельности воспитателя, особенности его целеобразования и психологического контакта с учащимися, понимание детьми целей воспитателя, творчество в деятельности воспитателя. Выявлено наличие в деятельности воспитателя наряду с прямыми косвенных целей (установление и поддержание психологического контакта с детьми).

Психолог Л. Г. Лысюк (р. 1955) написала монографию «Игра и нравственное развитие ребенка», в которой показала как происходит развитие дошкольников, когда закладываются основы нравственности; как игра влияет на развитие личности ребенка. Написала докторскую диссертацию на тему «Становление продуктивного целеполагания у детей 2—4 лет в онтогенезе». Занималась психологическими проблемами женщин-заключенных и беспризорных детей.

Исследователь Л. В. Марищук (р. 1954) написала монографию «Способности к изучению иностранного языка и новые подходы к накоплению лексического запаса» и докторскую диссертацию на тему «Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития».

Е. А. Панько (р. 1939) защитила кандидатскую диссертацию по теме «Восприятие комического в литературно-графическом изображении детьми дошкольного возраста». Рассматривала проблемы индивидуального стиля деятельности воспитателя (выделены шесть типов воспитателей, различающихся профессиональными интересами: воспитатель, направленный на игру; педагог с художественной направленностью; воспитатель-дидакт; гармонический стиль; формально-прагматический стиль; индифферентный стиль воспитания), отношения дошкольников к личности воспитателя.

Исследователь Т. М. Савельева (р. 1938) защитила кандидатскую диссертацию на тему «Возможности владения младшими школьниками методом лингвистического анализа». Ею были проведены исследования по обучению и воспитанию дошкольников и младших школьников. Выполнены три темы-заказа Министерства образования нашей республики: «Проблема образовательно-воспитательного процесса в 1—3 классах школы с началом обучения в 6 лет», «Содержание, формы и методы обучения учеников подготовительных и 1—3 классов городских и сельских школ, которые работают в режиме 5-дневной учебной недели», «Формирование самостоятельной деятельности учеников начальных классов сельских малокомплектных школ». Защитила докторскую диссертацию на тему «Психологические основы начального обучения языку в ситуации близкородственного билингвизма».

Психолог И. А. Фурманов (р. 1960) занимается проблемами детской агрессивности, психологических основ диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста, психологической работы с детьми, лишенными родительского попечительства, нравственной регуляции агрессивного поведения детей, стилей семейного воспитания, стимулирующих нарушения поведения детей старшего школьного возраста.

Ученый Я. Л. Коломинский (р. 1934) в 1963 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе», где впервые в отечественной психологии был применен социометрический метод Дж. Морено. В 1980 г. защитил докторскую диссертацию по теме «Психология личных взаимоотношений в группе сверстников. Общие и возрастные особенности». Исследовал и описал социально-психологическую наблюдательность, важную для деятельности

в системе «человек-человек», разработал процедуру ее измерения. Разработал типологию стиля педагогического взаимодействия, установил детерминированность педагогического взаимопонимания предметным содержанием педагогической деятельности. Основные научные труды: «Учитель и детский коллектив», «Социальная педагогическая психология», «Психология детей шестилетнего возраста».

Л. Н. Рожина (р. 1935) — доктор психологических наук, профессор. Занимается исследованием проблемы художественного познания психики человека. Докторскую диссертацию защитила по теме «Художественное познание человека как фактор развития личности старшеклассника» (1994). В научных трудах Л. Н. Рожиной рассматриваются изменения в нравственном развитии и эмоциональной сфере учащихся под влиянием взаимодействия школьника с художественным текстом, значение эмотивного компонента обучения как средства развития творческой личности в процессе преподавания психологических дисциплин, эмоциональная регуляция учебной деятельности.

А. Т. Ростунов (1920—1996) — доктор психологических наук. Исследовал проблему профессиональной пригодности. Показал, что в психологическом компоненте структуры профессиональной пригодности ведущую роль играет профессиональная мотивация и профессиональные особенности. От них зависит качество труда и обучения, соответствие работника требованиям профессии. Основные труды: «Формирование профессиональной пригодности» (специалистов с высшим образованием) и «Психологическая подготовка школьников к труду и выбору профессии» [52].

Вопросы для самоконтроля

1. Каково основание выделения трех этапов становления педагогической психологии?
2. Какие основные проблемы педагогической психологии разрабатывались на каждом этапе ее становления и развития?
3. Почему можно говорить об интенсификации исследований в области педагогической психологии в Беларуси?

Список рекомендуемых источников: 47; 52; 70; 74; 83; 108; 126; 145; 168.

Раздел 2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Тема 2.1 НАУЧЕНИЕ И УЧЕНИЕ

Цель: формирование знаний о психологической сущности научения и учения.

Задачи:

- раскрыть взаимосвязь научения, учения и обучения;
- показать особенности основных видов научения;
- рассмотреть специфику определения учения в различных психологических теориях.

2.1.1 Сущность понятий «научение», «учение», «обучение» и их взаимосвязь

Согласно И. А. Зимней, **обучение** — целенаправленная, последовательная передача общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества [47, с. 118].

Обучение — совместная деятельность учителя и ученика, в которой организовано и целенаправленно происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков и развитие способностей [70].

Учение, по И. А. Зимней, — это научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого ему общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта.

По Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову, учение — специфический вид учебной деятельности, а по теории А. Н. Леонтьева учение (наряду с игрой и трудом) — тип ведущей деятельности, которая занимает большой период времени (часто до 15—16 лет) и в русле которой формируется сама личность ученика, его интеллект, частные виды деятельности.

Научение — процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Оно включает в себя как освоение новых форм поведения,

так и изменение прежних. Научение имеет место как в процессе специально организованного обучения, так и в процессе жизнедеятельности человека в целом [70, с. 67].

Научение у человека — это процесс приобретения социального опыта теоретической и практической деятельности, научение у животных — процесс изменения врожденного видового опыта и приспособления его к конкретным условиям.

О научении не говорят, когда новое поведение или изменение старого вызвано созреванием функции, независящим от опыта и упражнения, преходящим психическим состоянием (утомлением, перенапряжением), врожденными рефлексами. Научение включает в себя приобретение опыта во всех видах деятельности вне зависимости от его характера.

По мнению Б. Б. Айсмонтаса, более широким понятием по сравнению с учением и обучением является научение.

Отличие научения от обучения. Термин «научение» используется для обозначения результата обучения и учения. Однако обучение и учение могут не иметь видимого результата в форме научения. Обучение — организованный и сознательно управляемый процесс. Научение может происходить стихийно и представлять собой результат любой деятельности, а не только учебной. Следовательно, обучение и учение — всегда сознательные процессы, а научение может происходить и бессознательно. Научение обозначает как процесс приобретения индивидуального опыта, так и результат, а обучение и учение отражают только процесс. Способность ребенка к научению возникает практически с первых дней жизни, а способность к целенаправленному приобретению знаний — к 4—5 годам в элементарных формах.

Отличие научения от учения. Учение можно рассматривать как приобретение опыта в деятельности, сознательно направляемой познавательными мотивами и целями. Научение, в отличие от учения, как всякое приобретение опыта (знаний, умений, навыков, форм поведения) включает протекающие неосознанно процессы уяснения содержания материала и его закрепления [98, с. 18].

Как считает А. К. Маркова, научение — это автоматизированный уровень навыков, приобретение индивидуального опыта. Обучение — совместная деятельность учителя и ученика, а учение —

как деятельность ученика по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний [89].

Как отмечает Н. Ф. Талызина, понятие «научение» применимо только к животным. Обучение означает только деятельность учителя по организации педагогического процесса, а учение — деятельность ученика [146].

2.1.2 Трактовка понятия «научение» в отечественной и зарубежной психологии

Понятие «научение» возникло в зоопсихологии в работах американского психолога Э. Торндайка и обозначало установление и упрочение связи между стимулом (ситуацией) и реакцией, прочностью (силой) которыми оценивается фактическая вероятность наступления данной реакции в ответ на данную ситуацию [24, с. 168].

Зарубежная психология о научении

Когнитивная психология о научении. Представители *гештальт-психологии* (В. Келлер) считали, что процесс научения связан с организацией и реорганизацией перцепционного поля.

Теория интеракционизма (Ж. Пиаже) трактует научение через понятия «схема» и «операция». Схема — это структурированная информация о свойствах предмета, которая позволяет ребенку познавать окружающий мир. Схемы постоянно изменяются, увеличивается их количество благодаря знакомству ребенка с миром. Операции — это обратимые, общие, переведенные во внутренний план действия со схемами, характеризующие высший уровень развития мышления человека [126, с. 153—154].

Ассоционизм. Научение — процесс изменения психического отражения условий деятельности и поведения по принципу пассивного установления новых связей.

Бихевиоризм. Научение — это не связанный с психикой и познанием процесс слепого ассоциирования стимулов и реакций.

Отечественная психология о научении. В отечественной психологии его используют применительно к животным. Однако в последнее время ряд ученых (И. А. Зимняя, В. Н. Дружинин, Ю. М. Орлов) используют этот термин и применительно к человеку. Кроме того, нет однозначной интерпретации понятия «научение».

Психолог И. А. Зимняя считает, что научение присуще как животным, так и человеку [47, с. 120].

Ученый К. К. Платонов определяет научение как результат обучения, зависящий от методов обучения и личности обучаемых [112, с. 75].

По Л. Б. Ительсону научение — все основные изменения поведения и деятельности ребенка в процессе его «превращения в человека». Научение — ведущий фактор превращения биологической особи в субъекта человеческого отношения к миру [53, с. 203].

В. Д. Шадриков: «Научение — это «систематическая модификация поведения при повторении ситуации и (или) под влиянием прошлого опыта на основе образования связей, сохранения следов и их реорганизации» [158, с. 117].

Р. С. Немов: «Когда же хотят подчеркнуть результат учения, то пользуются понятием научение. Оно характеризует факт приобретения человеком новых психологических качеств и свойств в учебной деятельности. Этимологически это понятие происходит от слова «научиться» и включает все то, чему действительно может научиться индивид в результате обучения и учения. Заметим, что обучение и учение, учебная деятельность в целом могут не иметь видимого результата, выступающего в форме научения. Это еще одно основание для разведения обсуждаемых понятий и их параллельного использования» [96, с. 234].

Исследователь А. К. Маркова рассматривает научение как приобретение индивидуального опыта, но, прежде всего, обращает внимание на автоматизированный уровень навыков [88].

Как отмечает Н. Ф. Талызина, в зарубежной психологии термин «научение» употребляется как синоним «учения» [146, с. 25].

2.1.3 Виды научения

Психолог Л. Б. Ительсон сформулировал две концепции научения — сенсорную и моторную.

Задача научения в первой концепции — расширение знаний, во второй концепции — расширение программ деятельности.

Сенсорная концепция предполагает активную познавательную, а моторная концепция — активную практическую деятельность учащегося. Условие научения в сенсорной концепции — положительное

эмоциональное отношение ученика к поступающей информации, а в моторной концепции — положительное переживание при выполнении действий.

Сенсорная концепция подчеркивает такие условия научения, как мотивацию деятельности, связь информации с потребностями ученика, демонстрацию полезности знаний учителем. Моторная концепция выделяет следующие условия научения: программа действий должна обеспечивать достижение целей деятельности, акцент на реализации потребностей ученика, ученик должен «видеть» («чувствовать») успешность своих действий.

Таким образом, две концепции рассматривают разные стороны научения: отражательную (сенсорная концепция) и регуляторную (моторная концепция). Если сенсорная концепция подчеркивает информационный, познавательный характер научения, то моторная — его деятельный целенаправленный характер [157, с. 118].

Группы видов научения:

- 1) реактивное (привыкание, сенсбилизация, импринтинг, условно-рефлекторное научение);
- 2) оперантное (научение методом проб и ошибок, научение путем формирования реакции, научение путем наблюдения или подражания);
- 3) когнитивное (латентное научение, выработка психомоторных навыков, инсайт, научение путем рассуждения) [70, с. 67—72].

Реактивное научение предполагает пассивную реакцию организма на внешние факторы, не изменяя их.

Привыкание — ослабление реакции на определенный раздражитель при его многократном воздействии. Данный процесс выполняет адаптивную функцию (нормализация сердцебиения и ритма дыхания новорожденного при продолжительности громкого звука).

Сенсбилизация — противоположный процесс, при котором повторение стимула ведет к усилению чувствительности к нему. В результате раздражитель, не вызывая реакции при однократном воздействии (жужжании мухи, капающей из крана воды), повторяясь, начинает вызывать определенное поведение.

Импринтинг (запечатление) — наследственно запрограммированное и необратимое формирование привязанности к первому движущемуся объекту, который попадает в поле зрения новорожденного животного (К. Лоренц). Запечатление имеет место в сензитивный период (как правило, в первые часы жизни) и происходит

сразу и без подкрепления; сохраняется длительное время. Не угасает при отсутствии подкрепления, практически необратимо, его трудно изменить путем ассоциативного научения. Различают филиальное запечатление (привязанность к родителям), половое, пищевое, термическое, вокальное запечатление, привязанность к «дому» (месту, ландшафту) [24, с. 152].

Условно-рефлекторное научение (классическое обусловливание) было открыто И. П. Павловым. Эта форма научения используется с первых лет жизни ребенка. Например, 3-дневные дети демонстрируют устойчивую реакцию сосания на определенный звук, которым сопровождается процесс сосания.

Контробусловливание используется для изменения отрицательной реакции на положительную. Применяется для лечения фобий и состоит в научении человека приближаться к пугающей его ситуации или предмету.

Схема условного рефлекса не применима для формирования более сложных форм поведения (вождений машины, игры в футбол). Это возможно на основе другой разновидности научения — оперантного обусловливания.

Оперантное научение предполагает, что действие совершается над окружающей средой, тогда как при классическом обусловливании человек испытывает внешние воздействия со стороны среды. При этом тенденцию повторяться имеет то поведение, которое подкрепляется или вознаграждается.

Научение методом проб и ошибок (Э. Торндайк) — человек использует различные попытки для решения стоящей перед ним задачи. Постепенно отказываясь от неэффективных действий, он находит верное решение. Важнейшая закономерность научения — закон эффекта: если действие приводит к желаемому результату, вероятность его повторения возрастает; если же последствия действия нежелательны, то вероятность повторения снижается.

Научение путем формирования реакции (Б. Скиннер) — нужно последовательно и систематически подкреплять каждый этап и таким образом подводить индивида к нужной форме поведения. Стимул — реакция индивида — подкрепление. Первичное подкрепление связано с удовлетворением физиологических потребностей, вторичное — с реализацией социальных потребностей. Пример использования такого научения — программированное обучение.

Научение путем наблюдения или подражания (А. Бандура) — формы поведения приобретаются на основе наблюдения за другими людьми, являющимися моделью для подражания. Может иметь место как чистое подражание (воспроизводятся действия модели, значение которых не всегда понимается), так и викарное научение (человек усваивает определенные формы поведения, понимая их следствия). Субъект при викарном научении не только наблюдает, но и оценивает последствия (принимает участие когнитивная сфера личности).

Когнитивное научение — требует участия мыслительных процессов в обработке информации, после чего человек принимает соответствующее решение.

Латентное научение (Э. Толмен) — непроизвольное ознакомление с ситуацией или последовательностью событий, в результате чего создается готовность выполнять в будущем практические действия, адекватные данной ситуации либо обеспечивающие ускорение последующего целенаправленного обучения [24, с. 229].

Все сигналы, идущие от окружающей среды, обрабатываются и преобразуются головным мозгом. В нем создаются своего рода когнитивные карты окружающей действительности. С их помощью человек определяет, какие реакции будут наиболее адекватными в новой ситуации или при изменении привычных обстоятельств.

Латентное научение обеспечивает развитие речи как следствие прослушивания младенцем речи взрослого. Происходит значительный прогресс латентного научения как эффекта зрительных впечатлений на протяжении дошкольного возраста.

Выработка психомоторных навыков — создание определенной когнитивной стратегии, необходимой для координации и интеграции их отдельных элементов.

Стадии выработки психомоторного навыка: когнитивная (внимание человека направлено на осмысление способа выполнения действия); ассоциативная (постепенное улучшение координации и интеграции различных элементов навыка); автономная (навык становится автоматическим, сосредоточение на его технической стороне уменьшается) стадия — оптимальна для творчества.

Инсайт (В. Келер) — это внезапное понимание, «схватывание» отношений и структуры проблемной ситуации, нахождение решения задачи. Инсайт был использован М. Вертгеймер для описания

такого типа человеческого мышления, при котором решение происходит не в результате восприятия отдельных частей, а путем мысленного постижения целого. Способность к инсайту зависит от прошлого опыта, уровня мотивации. Научение путем инсайта занимает промежуточное положение между латентным научением (поскольку происходит интеграция информации, содержащейся в памяти) и творчеством (поскольку имеет место спонтанное нахождение нового, оригинального решения) [24, с. 180].

Научение путем рассуждения — предполагает решение задачи в два этапа. На первом этапе рассматриваются имеющиеся данные и между ними устанавливаются связи. На втором — выдвигаются различные гипотезы относительно решения задачи. Они проверяются в уме и в результате находится правильное решение.

Когнитивное научение — самый сложный вид научения. У животных такие его формы, как выработка психомоторных навыков, научение путем рассуждений, не встречаются.

Возрастные периоды, с которых возможно научение. Викарное научение, подражание возможны в 2—3 года. Когнитивное научение — с 5 лет. Научение путем инсайта возможно с 1,5—2 лет. Научение путем рассуждения — с 12 лет (развивается абстрактное мышление) [145, с. 41].

С первых же дней жизни в действие вступают импринтинг и условно-рефлекторное научение. Двигательные и пищевые рефлексы обнаруживаются у ребенка сразу после рождения. У детей устанавливаются отчетливые условно-рефлекторные реакции на свет и на некоторые другие раздражители. Далее появляются следующие виды научения: оперантное, викарное и вербальное (научение по словесно заданным образцам или инструкциям). Благодаря быстрому прогрессу оперантного и викарного научения ребенок младенческого и раннего возраста совершенствует двигательные умения, навыки и речь. Как только у него обнаруживается понимание речи, возникает и быстро совершенствуется вербальное научение.

В основе развития речи ребенка раннего возраста — оперантное и викарное научения, внешне выражающиеся как подражание речи взрослых. При овладении общественно выработанными способами действия с предметами задействованы в основном оперантное и викарное научения, когда взрослый показывает ребенку способ

удержания орудия и действий с ним, и вербальное, когда непосредственный показ заменяется словесным объяснением.

Важная задача обучения — сочетание разных форм научения у детей: условно-рефлекторного с оперантным, викарного с вербальным, викарного с оперантным. При разных видах научения в действие вступают и получают развитие различные анализаторы, а опыт, полученный при помощи разных органов чувств, является самым разносторонним и богатым.

2.1.4 Сущность учения

При использовании слова «учение» имеются в виду собственные активность и усилия учащегося по развитию своих способностей и приобретению знаний, умений и навыков. Педагог М. В. Матюхина отмечает, что целенаправленное управление учением реализуется через обучение.

Психолог И. И. Ильясов систематизировал подходы ученых к определению учения.

Учением называется:

1) изменение поведения, внешних реакций на изменяющиеся стимулы (бихевиоризм: Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер);

2) приобретение новых планов, когнитивных карт (когнитивная психология: Э. Толмен);

3) реструктурирование прежних структур опыта через образование новых форм деятельности (успех) и их сохранение (гештальтпсихология: К. Коффка);

4) приобретение знаний, умений и навыков (культурно-историческая теория: Л. С. Выготский; субъектно-деятельностный подход: С. Л. Рубинштейн);

5) усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий (теория поэтапного формирования умственных действий: П. Я. Гальперин);

6) специфический вид учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов);

7) тип ведущей деятельности, в которой формируется личность, ее интеллект, частные виды деятельности (деятельностный подход: А. Н. Леонтьев);

8) усвоение учащимися знаний и формирование приемов умственной деятельности (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский) [51].

Междисциплинарный подход к учению (И. Лингарт). В биологии учение — адаптационный процесс. В физиологии учение рассматривается в плане нейрогуморальных механизмов, выработки условных рефлексов, аналитико-синтетической деятельности мозга. В кибернетике учение — это информационный процесс в обучающейся системе, характеризующейся управлением по каналам прямых и обратных связей, выработкой и изменением стратегий программ и алгоритмов. В социологии учение — фактор социализации. С позиции философии учение — специфическая форма познания. В педагогике учение трактуется в контексте воспитательно-образовательной системы. Психология обозначает учение как активность субъекта, как деятельность, как фактор психического развития [81, с. 18].

Учение есть особая индивидуальная деятельность ученика по овладению социокультурными нормами познания. Однако учение, как подчеркивает И. С. Якиманская, не является прямой проекцией обучения [167, с. 16]. Оно опирается на субъективный опыт ученика, накопленный им в результате специально организованного обучения и в процессе индивидуальной жизнедеятельности. Субъективный опыт учащихся может влиять на ход учения как отрицательно (явление интерференции, ориентация на легко выделяемые перцептивные признаки), так и положительно (интуитивное решение задачи, самостоятельность учения).

Управление учением. Управление процессом учения должно быть направлено не на принуждение учащихся к выполнению воздвигнутых действий учителя, а на возникновение у них потребности и желания их выполнять. Для этого управление должно опираться на внутренние силы ученика. По Н. А. Менчинской, мотивационный аспект учения — наиболее динамичный, управляемый [30, с. 119].

Управление учением должно быть гибким. Жесткость управления должна убывать, по мнению Л. М. Фридмана, по мере взросления учащихся (к младшему подростковому возрасту). С возрастом должно идти изменение степени участия школьника в постановке частных целей учения. Чем старше ребенок, тем более личностный характер должно приобретать учение. Психологически грамотное управление вызывает встречную активность школьника, без которой

невозможен процесс формирования знаний, навыков и умений и психическое развитие [150, с. 197].

По мнению Ю. Н. Кулюткина, процесс управления учением должен носить рефлексивный характер, то есть осуществляться самим учеником [79].

Соотношение учения и учебной деятельности. Исследователи И. А. Зимняя, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов подчеркивают, что в содержание понятия «учебная деятельность» в сравнении с понятием «учение» входят не только процессуальность и результативность, но и структурная организация, и самое главное — субъектность учения. Учебная деятельность в отличие от учения — это тоже учение, но организованное специально только с целью обучения.

2.1.5 Теории учения

Теория — учение, являющееся отражением действительности, обобщением практики, человеческого опыта. Теория обязательно должна быть проверена опытом [13].

Теории учения в отечественной психологии

Деятельностная теория учения (Л. С. Выготский). Учение — это специфическая деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта. Источники развития заложены не в самом ребенке, а в его деятельности учения.

Принципы деятельностной теории учения:

1) деятельностный подход к психике. Психика — форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение определенных задач в процессе взаимодействия его с миром. Человек-субъект выступает как активное начало;

2) действие как единица анализа учения;

3) социальная природа психического развития человека. Познавательные возможности обучаемых не являются врожденными, они формируются в процессе обучения;

4) единство материальной и психической деятельности из-за одинакового строения. Психическая деятельность включает в себя элементы внешней, а внешняя (практическая) — элементы психи-

ческой деятельности. Поэтому оптимальный путь формирования познавательной деятельности учащихся — ввод новых видов познавательной деятельности в учебный процесс во внешней материальной форме.

Знания не противопоставляются умениям, а рассматриваются как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого. Знать — всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями.

Ассоциативная теория учения (А. А. Смирнов, Ю. А. Самарин, П. А. Шеварев). В основе этой теории лежат выявленные И. М. Сеченовым и И. П. Павловым закономерности условно-рефлекторной деятельности головного мозга человека. Термин «ассоциация» означает, что одно представление влечет за собой появление другого, связанного с ним в прошлом опыте. Применительно к обучению это значит, что учеников необходимо знакомить со связями между предметами и свойствами данных предметов, а затем учить их связывать эти ассоциации с определенными ответными действиями. Этапы обучения мышлению выделил П. А. Шеварев: знакомство ученика с общими свойствами объектов, выделение существенных их свойств для решения задач, раскрытие способов решения задач, формулирование обобщенных ассоциаций.

Теория аналитико-синтетических основ обучения (С. Л. Рубинштейн, И. А. Менчинская, Д. Н. Боголюбский). Процесс обучения описывается через понятие «мыслительные операции» (состоят из анализа и синтеза). Система мыслительных операций — прием умственной деятельности. В процессе такого обучения возникают взаимосвязи между теоретическими знаниями и умением применять их на практике.

Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин). Основными положениями теории поэтапного формирования умственных действий и понятий являются следующие: а) идея о принципиальной общности строения внутренней и внешней деятельности человека; б) положение о том, что всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочной (управляющей), исполнительной (рабочей) и контрольно-ориентировочной.

Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение всех условий, необходимых для успешного выполнения данного дейст-

вия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контролирующая часть отслеживает ход выполнения действия и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительской части действия.

Три основных формы действий рассматривает П. Я. Гальперин: материальную, внешнеязыковую и умственную. Материальная форма действия является исходной. Это модели, чертежи, планы. Материальная форма действия позволяет раскрыть состав операций действия и их последовательность. Внешнеязыковая форма действия означает, что объект представлен в форме устной речи (рассуждение вслух или описание). Отсюда следует, что языковое действие является отражением материального действия. При умственной форме действие совершается «про себя», в уме субъекта. Умственное действие — отражение материального действия. Примером формирования умственного действия может служить усвоение счета, который вначале осуществляется путем реального перекладывания предметов (материальная форма) или счетных палочек (материализованная форма), затем — в плане громкой речи и в конечном итоге — полностью «в уме».

Теория развивающего обучения (В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин). В учебной деятельности усвоение школьниками теоретических знаний происходит в форме постоянного диалого-дискуссионного сотрудничества и общения между собой и учителем. Произведено четкое различие «житейских» и «научных» знаний и усвоение последних — источник психического развития школьников.

Акцент сделан на развитии у школьников мышления теоретического типа. Для полноценного развития учебной деятельности школьники должны систематически решать учебные задачи, особенность решения которых — поиск общего способа или принципа подхода ко многим частным задачам определенного класса.

Учебные действия нацелены на поиск генетического исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое — всеобщая основа решения многообразия частных задач (содержательного обобщения, по В. В. Давыдову) [147, с. 71—74].

Теории учения в зарубежной психологии

Бихевиористские теории учения. Странники их теории не видят качественного отличия поведения человека от поведения животных

(биологизм). При анализе процесса учения учитываются только воздействия, оказываемые на обучаемого, и его ответные реакции. Психический процесс, который ведет к реакции, объявляется «черным ящиком», недоступным объективному анализу. Процесс учения заключается в установлении определенных связей между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей.

Законы образования связи между стимулом и реакцией

Закон эффекта. Положительный эффект заключается в возникновении состояния удовлетворения, которое немедленно приводит к ее закреплению. Переживание разочарования, неуспеха (отрицательный эффект) действует разрушающе на образовавшуюся связь.

Закон упражняемости. Чем чаще повторяется временная последовательность стимула и реакции, тем прочней будет связь.

Закон готовности. Скорость образования связи зависит от ее соответствия наличному состоянию субъекта.

Направление бихевиоризма отличается пониманием отдельных принципов научения.

Например, в оценке роли закона эффекта (принципа подкрепления) существуют три различные точки зрения. Одни представители бихевиористского подхода (Э. Торндайк, К. Халл) считают, что научение невозможно без подкрепления, положительного эффекта, испытываемого обучаемым от выполнения требуемой реакции. Вторая группа представителей (Э. Толмен, Э. Газри) считает, что подкрепление не является необходимым для научения. Важна смежность стимула и реакции. Позиция третьей группы психологов (Б. Ф. Скиннер, Г. Разран) представляет собой синтез первых двух.

Когнитивные теории учения (Дж. Брунер, Дж. Келли). Направлены на исследование главной части учения — познавательного процесса.

Первая группа когнитивных теорий — информационные теории. В них учение — вид информационного процесса. Познавательная деятельность человека отождествляется с процессами, происходящими в компьютерах. Вторая группа теорий стремится описывать процесс учения с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления.

В настоящее время ведущими теориями учения являются когнитивная и деятельностная. Когнитивная теория возникла и развивалась за рубежом, деятельностная — в нашей стране [146].

Вопросы для самоконтроля

1. Почему педагогам и родителям необходимо знать основные закономерности и механизмы реализации разных видов научения?
2. Для решения каких образовательных задач может быть эффективным применение положений той или иной теории учения?
3. Почему в воспитании ребенка следует сочетать по возможности максимальное количество видов научения?
4. Каким образом взаимосвязаны возрастные особенности ребенка и возможность применения определенных видов научения?

Список рекомендуемых источников: 1; 24; 30; 47; 51; 70; 96; 98; 145; 146; 158; 167.

Тема 2.2 ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Цель: формирование знаний о центральной проблеме педагогической психологии — проблеме соотношения обучения и развития.

Задачи:

- раскрыть психологическую специфику обучения;
- рассмотреть основные подходы к соотношению обучения и развития;
- определить критерии диагностики обучаемости школьников.

2.2.1 Обучение: характеристика, структура, особенности

Термин «обучение» учеными определяется неоднозначно.

По мнению К. К. Платонова, **обучение** — это вид формирования личности и коллектива, опирающийся на упражнение, но дополняющий его связями нового содержания каждого упражнения с уже ранее освоенным [112, с. 78].

Согласно утверждению И. А. Зимней, **обучение** — это целенаправленная, последовательная передача общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества [47, с. 118].

Как отмечает Н. Ф. Талызина, **обучение** — это деятельность учителя в учебном процессе [146, с. 25].

По утверждению В. Г. Казанской, **обучение** — это взаимообусловленная деятельность учителя и ученика, в процессе которой происходит усвоение знаний, умений и навыков и формируются свойства личности (развиваются способности, интересы, ценностные ориентации и т. д.). Изменения касаются ученика и учителя [54, с. 87].

Различие терминов «обучение» и «учебная деятельность». Формально-логическое различие: обучение — деятельность двусторонняя (учителя и ученика), а учебная деятельность — деятельность односторонняя (ученика). Психологическое различие: в приставке «об» термина «обучение» скрыт смысл внешнего принуждения, термин «деятельность» отражает связь субъекта с предметами окружающей действительности: он — активный деятель, а не потребитель готовых знаний [15, с. 167].

Специфика процесса обучения. Обучение — это специфически человеческая форма передачи общественного опыта (посредством орудий и предметов труда, языка и речи). Оно невозможно без наличия взаимодействия ученика и учителя, без встречной активности учащегося. Это качественное изменение всего внутреннего мира, всей психики и личности ученика. Основным механизмом обучения выступает интериоризация.

Системообразующая переменная обучения — взаимоотношения между учителем и учеником, формы сотрудничества.

Типы организации социальных отношений в процессе обучения (А. А. Реан):

1. «Учитель — ученик» — основан на непосредственном контакте между учителем и учеником (индивидуально-дидактический контакт учителя с учеником, акты стимулирования к творчеству и самостоятельности, индивидуальные обсуждения учебных проблем и консультаций).

2. «Преподаватель — аудитория» — диалогическая форма обращения к большому количеству людей с целью наставления, агитации, мобилизации и просвещения. Основные формы общения: доклад, лекция, выступление. Этот тип отношений характерен для высшей школы.

3. «Учитель — группа» — характеризуется непосредственной коммуникацией между обучающими и группой обучаемых. Возможно переплетение коммуникативных и действенных взаимоотношений с ярко выраженными чертами кооперации.

4. «Учитель — средства обучения» характерен для дистанционного обучения [124].

Признаки обучения (О. В. Нестерова): двусторонний характер, совместность деятельности учителя и учащихся, руководство со стороны учителя, планомерная организация и управление, целостность и единство, соответствие закономерностям возрастного развития учащихся, управление развитием учащихся [98].

Признаки обучения (И. П. Подласый):

- динамичность (изменение обучения во времени, продолжительность);
- целенаправленность (нацеленность на результат);
- целесообразность (направленность обучения на формирование у учащихся навыков применения приобретенных знаний, умений и навыков, способов деятельности);
- исследовательский характер и проблемность процесса;
- перманентность (непрерывность, единство всех ступеней обучения);
- контролируемость (направлено на определение достигнутых результатов, их оценку, диагностику и прогнозирование);
- продуктивность (интенсивность процесса, количество и качество производимого в нем продукта);
- осуществимость (наличие условий для возникновения и развития обучения — мотивов, информации, времени, возможностей);
- комплексность (обучение направлено на решение одновременно многих проблем и взаимосвязанных задач) [113, с. 310].

Обучение — процесс коммуникативный. Оно предполагает не только обмен познавательной и эмоционально-оценочной информацией, но и удовлетворение аффилиативной потребности ученика.

Внешняя структура процесса обучения включает компоненты:

- 1) целевой (осознание педагогом цели, постановка перед учащимися цели и ее принятие ими);
- 2) стимулирующе-мотивационный (формирование мотивации учебной деятельности);
- 3) содержательный (определяется учебным планом, учебными программами и учебниками);
- 4) операционно-деятельностный;
- 5) контрольно-регулирующий (контроль со стороны преподавателя за ходом решения поставленных задач и самоконтроль учащихся, наличие обратной связи);

б) оценочно-результативный (оценка знаний обучаемых, самооценка достигнутых результатов) [25, с. 114—116].

Все компоненты тесно взаимосвязаны. Например, цель определяет содержание обучения. Цель и содержание обучения требуют определенной организации. По ходу обучения необходим контроль и оценка.

Важная составляющая процесса обучения, согласно Г. М. Андреевой, — обратная связь. Учитель для выявления правильности усвоения учащимися материала и степени его понимания задает им вопросы. Реакция учителя на ответ ученика влияет на образ учителя, складывающийся у учащихся. Исследования Т. Л. Худяковой показали, что если обратная связь педагога на высказывания учеников отрицательная («очень плохо»), неаргументированная («неправильно» вместо «здесь не учтен один из прозвучавших признаков») и отсроченная, то они начинают относить получаемую информацию не к своему пониманию материала, а к личности учителя (несправедливый, придирчивый) [126, с. 126].

Таким образом, обучение может рассматриваться как процесс передачи информации, в котором ключевая роль принадлежит обратной связи; как процесс общения; как процесс управления обучением, который должен носить рефлексивный характер.

2.2.2 Проблема обучения и развития. Подходы к соотношению обучения и развития

Развитие — процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящих к возникновению качественных, количественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Развитие — сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие и деятельностные изменения в самом человеке (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев).

Развитие ребенка идет от произвольности, импульсивности, ситуативности поведения к его произвольности, регулируемости.

Цель обучения — развитие ребенка по трем линиям: 1) развитие познавательной сферы; 2) личности учащегося и психологической структуры; 3) содержания учебной деятельности. Еще одну линию — языковое развитие выделяет Л. И. Айдарова [47].

Критерии интеллектуального развития: самостоятельность мышления, быстрота и прочность усвоения учебного материала, быстрота ориентировки при решении нестандартных задач, умение отличить существенное от несущественного, различный уровень аналитико-синтетической деятельности, критичность ума (Н. Д. Левитов, Н. А. Менчинская), темп продвижения, экономичность мышления (З. И. Калмыкова, В. А. Крутецкий).

Личностное развитие: формирование самосознания, образа «Я», изменение потребностно-мотивационной сферы, направленности, развитие личностной рефлексии, самооценки.

Развитие человека как субъекта деятельности: формирование целенаправленности, произвольности, саморегулятивности, четкого разграничения способов, приемов действия.

Проблема соотношения обучения и развития — центральная в педагогической психологии и педагогике (по С. Л. Рубинштейну), раскрывающая вопрос ведущего фактора в психическом развитии ребенка. Традиционная проблема соотношения обучения и познавательного развития в настоящее время трансформировалась в проблему соотношения обучения и развития личности.

Взаимосвязь обучения и развития (Б. Ц. Бадмаев):

1. Чем выше качество обучения, тем выше уровень умственного развития учащихся.

2. Чем выше уровень умственного развития учащихся, тем шире возможности предъявления им более сложных познавательных задач.

3. Всякое обучение развивает психические функции, неразвивающего обучения не существует. Развивающее обучение — обучение, организованное с учетом законов психического развития.

4. Знание учителем законов психического развития позволит управлять процессом обучения так, чтобы он способствовал интенсивному развитию психических процессов.

5. Развивающее обучение дает обучающий и воспитывающий эффект, влияет на стороны личности и коллектива, формирование которых определяется общением [14, с. 106—107].

Точки зрения на соотношение обучения и развития по Л. С. Выготскому (начало 30-х гг. XX в.):

1. *Обучение — есть развитие* (У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка). Ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение есть развитие. Каждый

шаг обучения — шаг развития ученика. Любое обучение является развивающим. По мнению Э. Торндайка, нет разницы между обучением человека и обучением животного. Он отрицает роль сознания в обучении. Сторонники данного подхода — методисты и учителя, опирающиеся в работе преимущественно на практический опыт.

2. *Обучение — это только внешнее условие развития.* То есть, развитие идет впереди обучения (В. Штерн, Ж. Пиаже). Как утверждает Ж. Пиаже, это выражается в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. Относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить соответствующую основу. «Развитие создает возможности — обучение их реализует», — писал В. Штерн [14, с. 60]. Обучение в этом случае «идет в хвосте развития», надстраивается над созреванием.

По мнению Ж. Пиаже знакомство ребенка с вещами происходит само собой, а обучение приспособляется к развитию, которое происходит спонтанно и самостоятельно. Признавая роль социальных воздействий в психическом развитии, Ж. Пиаже отмечает их незначительность. Выделяя факторы интеллектуального развития, он не включает в их число обучение, так как он не может изменить содержания или последовательности развития, а способно лишь замедлить или ускорить его.

Отрицается связь между обучением и развитием ребенка (З. Фрейд, Л. Гезелл). Не анализировали влияние обучения на развитие или развития на обучение. Основной мотив, который двигает развитие от младенчества до старости, по З. Фрейду, — сексуальность [14, с. 59]. Данному подходу соответствует дидактический принцип доступности: ребенка нужно учить только тому, что он может понять, для чего у него созрели познавательные способности. Данный подход не признает развивающего обучения.

3. *Между обучением и развитием существует тесная связь* (К. Коффка). Развитие — двойной процесс: созревание и обучение. Следовательно, созревание и обучение взаимно влияют друг на друга. Обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых. Поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования. В данной теории была сделана попытка

преодолеть крайности первых двух теорий путем их простого совмещения. В контексте данной теории развитие всегда более широкий процесс, чем обучение. Значит, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага. Обучение и развитие не совпадают и никогда не идут параллельно друг другу.

Отечественные ученые, вслед за Л. С. Выготским, придают решающее значение обучению и подчеркивают, что предметы и способы их употребления не могут быть открыты ребенком без участия взрослых. По Л. С. Выготскому, обучение идет впереди развития, вызывая в нем новообразования [33; 40]. Обучение, опережая развитие, стимулирует его и в то же время само опирается на актуальное развитие. По С. Л. Рубинштейну, «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним...» [131, с. 192]. Речь идет о единстве развития и обучения.

2.2.3 Обучаемость: понятие, компоненты, показатели, виды

Обучаемость — один из основных показателей готовности человека к учению.

Подходы к определению обучаемости

Как утверждает Б. В. Зейгарник, обучаемость является потенциальной возможностью к овладению новыми знаниями в содружественной со взрослыми работе.

С зоной ближайшего развития ее соотносил Л. С. Выготский.

По А. К. Марковой, **обучаемость** — это восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и способов их добывания, готовность к переходу на новые уровни умственного развития [88, с. 60].

Исследователь З. И. Калмыкова под обучаемостью понимает совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий зависит продуктивность учебной деятельности [55, с. 16].

Обучаемость психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как динамичность, т. е. скорость образования временной связи (В. Д. Небылицын) [145, с. 125].

Обучаемость в широком плане — это приспособляемость.

Виды обучаемости:

1) общая обучаемость — способность усвоения любого материала (показатель общей одаренности);

2) специальная обучаемость — способность усвоения отдельных видов материала: различных сфер науки, искусства, практической деятельности (показатель специальной одаренности).

Обучаемость основывается на совокупности свойств интеллекта: обобщенности, осознанности, гибкости, устойчивости, самостоятельности мышления. Суммарный количественный показатель обучаемости по этим свойствам назван З. И. Калмыковой экономичностью мышления. Обобщенность мыслительной деятельности — ядро обучаемости и ее суммарного показателя (экономичности мышления). Лежащие в основе обучаемости интеллектуальные свойства рассматриваются учеными и как ее компоненты.

Показатели обучаемости

По Н. А. Менчинской:

- темп продвижения в освоении знаний и формировании умений;
- легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения освоением знаний);
- гибкость в переключении на новые способы и приемы работы;
- прочность сохранения освоенного материала [93].

По А. К. Марковой:

- активность ориентировки в новых условиях;
- инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к более трудным заданиям;
- настойчивость в достижении поставленной цели;
- «помехоустойчивость»;
- восприимчивость к помощи другого человека [47].

По З. И. Калмыковой:

- экономичность и темп мышления;
- объем конкретного материала, на основе которого достигается решение новой задачи;

- количество «шагов» для ее самостоятельного решения и порции дозированной помощи, на основе которой был достигнут результат;
- время, затраченное на решение;
- способность к самообучению;
- работоспособность и выносливость [145].

Обучаемость определяется не только уровнем развития активного познания (тем, что субъект может познать и усвоить самостоятельно), но и уровнем «рецептивного» познания (тем, что субъект может познать и усвоить с помощью другого человека).

Обучаемость формируется с раннего детства. Важное значение имеет формирование возможностей к обучению в сенситивных периодах — при переходе от дошкольного детства к систематическому обучению в школе, от школьного обучения к специальному обучению, предполагающему овладение различными видами профессиональной деятельности [24, с. 306].

Высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию, но высокий уровень умственного развития может сочетаться с более низкой обучаемостью, компенсированной другими особенностями [30, с. 117].

Факторы обучаемости: уровень развития познавательных процессов, мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности, компонентов деятельности [40, с. 49].

Обучаемость отличается от обученности, соотносимой с уровнем актуального развития. **Обученность** — это имеющийся у ребенка запас знаний и сложившиеся учебные действия, умения учиться.

Вопросы для самоконтроля

1. Как взаимосвязаны обучение и развитие?
2. Какие сильные и слабые стороны основных подходов к соотношению обучения и развития определяют продолжающиеся споры о соотношении последних?
3. Каким образом можно определить уровень обученности и обучаемости учащегося?

Список рекомендуемых источников: 15; 17; 40; 47; 54; 98; 108; 117; 145.

Тема 2.3 **СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

Цель: формирование знаний о современных психологических концепциях обучения.

Задачи:

- определить особенности построения учебного процесса в соответствии с идеями различных концепций обучения;
- сформировать представление о возможностях и ограничениях применения концепций обучения в образовательном процессе;
- рассмотреть психологически ориентированные модели школьного обучения.

2.3.1 Программированное обучение

Концепция — система связанных между собою и вытекающих один из другого взглядов, способов понимания и трактовки явления, предмета или процесса, система достижения целей.

Теория отличается от концепции более узкой направленностью, но и большей глубиной проработки. Теория обязательно должна быть проверена опытом [13].

Идея программированного обучения была предложена в 50-х гг. XX в. американским психологом Б. Скиннером.

Программированное обучение — это технология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной обучающей программе. Она обеспечивает каждому обучающемуся возможность осуществления учения в соответствии с его индивидуальными особенностями. Основное средство реализации технологии программированного обучения — обучающая программа. Она состоит из последовательных шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения учащимся определенной единицей знаний или действий. Каждый шаг включает в себя три кадра: 1) информационный (сведения об изучаемом знании или действии); 2) контрольный (задания для самостоятельного выполнения) и управляющий (правильные ответы для проверки решения; 3) указания для перехода к следующему шагу).

Различают линейную, разветвленную и смешанную системы программированного обучения.

Линейная система разработана Б. Скиннером в 60-е гг. XX в. Учение, по Б. Скиннеру, — это процесс выработки новых способов поведения или модификации уже сложившихся. Овладение учеником новым желательным способом поведения происходит благодаря многократному подкреплению. Ученик осваивает обучающую программу последовательно в том порядке, в котором приведены шаги в программе. Учащийся вначале работает с информационным кадром, затем переходит к выполнению упражнений, сверяет свое решение с правильным. Если ответ правильный, то осуществляется переход к следующему шагу. Если задание выполнено неверно, то учащемуся предлагается повторно изучить материал и выполнить упражнение. Технология линейного программированного обучения предполагает безошибочное выполнение заданий, поэтому микрошаги программы рассчитаны на наиболее слабого обучающегося. По мнению Б. Скиннера, обучение происходит в процессе выполнения задания, а подтверждение правильности ответа — подкрепление для дальнейшей деятельности [161, с. 112—115].

Принципы программированного обучения (Б. Скиннер):

- 1) разбиение материала на мелкие порции;
- 2) наличие в программе обучения системы подсказок. Вначале требуемая реакция дается учащемуся в готовом виде (максимальная степень подсказки), затем с пропуском отдельных элементов (постепенное затухание подсказки), а в конце требуется самостоятельное выполнение реакции (снятие подсказки);
- 3) закрепление реакции достигается немедленным подкреплением каждого правильного шага (закон эффекта);
- 4) подкрепление не только закрепляет правильные ответы, но и создает готовность идти дальше (закон готовности).

Для закрепления реакций используется их многократное повторение (закон упражнения) [41, с. 83—84].

Недостаток линейных программ. Не гарантируют формирования новых видов мыслительной деятельности и не требуют применения уже имеющихся. Программа может быть успешно выполнена только с опорой на перцептивную и мнемическую деятельность. Призывы Б. Скиннера учить мышлению остаются нереализованными.

Разветвленная система разработана американским педагогом А. Краудером. После каждой дозы информации следует вопрос, ставящий ученика перед необходимостью выбора правильного

ответа среди нескольких ошибочных или неполных. При допущении ошибки ученику разъясняется ее сущность и дается указание обратиться к предыдущему шагу программы или к дополнительной информации, которая направлена на исправление неверного понимания того вопроса, на который ученик дал неправильный ответ.

Недостатки программированного обучения. Невозможность управления психической деятельностью учащихся, контроль за которой ограничивается регистрацией конечного результата (ответа). Требует больших затрат времени и применимо только для алгоритмически разрешимых познавательных задач. Чрезмерная алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности.

Исследователь Э. Лабэн отмечает следующие недостатки программированного обучения: не использует положительных сторон группового обучения; не способствует развитию инициативы и самостоятельности учащихся; формирует у учащихся неэффективный прием учебной деятельности — заучивание; не дает возможности получить целостную картину об изучаемом предмете [82].

Достоинства программированного обучения. Мелкие дозы усваиваются легко, темп усвоения выбирается учеником (индивидуализация обучения), обеспечивается высокий результат. Наличие обратной связи — прямой (передача информации учителем о необходимом образе действия ученику) и обратной связи (передача информации о состоянии управляемого объекта управляющему). Обратная связь необходима педагогу и учащемуся. Ученику — для понимания учебного материала, учителю — для коррекции. Поэтому можно говорить об оперативной обратной связи. В контексте программированного обучения выделяют внутреннюю обратную связь, представляющую самостоятельную коррекцию учениками результатов и характера умственной деятельности [135, с. 97].

В отечественной науке теоретические основы программированного обучения активно изучались и внедрялись на практике в 70-х гг. XX в. Ведущий специалист — Н. Ф. Талызина. В отечественном варианте этот тип обучения базируется на теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина.

Наибольшее распространение программированное обучение получило в 50—60-х гг. XX в. Далее стали использовать лишь его отдельные элементы для контроля знаний, консультаций и тренировки

навыков. Интерес программированному обучению в 70—80-е гг. XX в. стал падать, и его возрождение произошло в последние годы на базе использования новых поколений компьютерной техники.

2.3.2 Теория поэтапного формирования умственных действий

Ведущий специалист П. Я. Гальперин в 50-х гг. поставил задачу — построить такое обучение, которое могло бы сформировать умственные действия. Своеобразие данного подхода: если другие теории подходят к решению задач развития со стороны внешних условий (содержание, методика), обеспечивающих успешное развитие психики в процессе обучения, то эта теория исходит из возможности создания внутренних, психологических условий, обеспечивающих при любом содержании обучения его эффективное усвоение и возможность управления от начала и до конца ходом усвоения.

Одним из основных понятий теории П. Я. Гальперина является ориентировочная основа действия (ООД).

Ориентировочная основа действия — это система условий, на которую опирается человек при выполнении действия.

Свойства ООД: полнота (полная, неполная, избыточная), мера общности (ориентиры общие — отражающие сущность целого класса частных случаев; частные — для единичных, конкретных случаев), способ получения (ООД дается в готовом виде, составляется самостоятельно (методом проб и ошибок или сознательно).

Типы ООД:

1) неполный состав ООД. Ориентиры в частном виде, выделяются самим субъектом путем проб и ошибок. Процесс формирования действия идет медленно, с ошибками. Сформированное действие чувствительно к изменениям условий выполнения;

2) наличие всех условий для правильного выполнения действия. Условия даны готовыми, в частном виде, пригодном для данного случая. Формирование действия проходит безошибочно. Сформированное действие более устойчиво. Сфера переноса действия ограничена сходством конкретных условий;

3) полный состав, ориентиры в общем виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД составляется

субъектом самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается. Быстрое и безошибочное формирование действия, большая устойчивость и широкий перенос [145, с. 44—46].

Ориентировочная основа действия может быть представлена в виде схемы, предписывающей действия и операции обучаемого по разветвленной системе (карточка или учебная карта); инструкции с описанием последовательности действий («выявите ...», «выпишите ...»); перечня последовательно поставленных вопросов.

Типы учения

Первый тип учения — это учение «методом проб и ошибок». Характерен первый вид ООД. Сформированное действие чувствительно к незначительным изменениям условий выполнения, не является разумным. Перенос на новые задания незначителен. Тип этого учения не характерен для усвоения социального опыта. Результаты отличаются большим разбросом успеваемости. Такое обучение ведет к накоплению знаний и умений, но не развивает мышления. Обучение опирается на достигнутые возможности и соответствует традиционному обучению.

Второй тип учения — основан на использовании второго вида ООД. Время, затрачиваемое на усвоение, невелико. Действие целесообразно и разумно. Желаемый результат получается стабильно. Перенос на новые задания осуществляется по принципу тождественности элементов. Учение обеспечивает усвоение социального опыта, но не воспитывает у учащихся познавательного интереса.

Третий тип учения — полный перенос на новые задания. Процесс усвоения идет легко, развивается познавательный интерес. Позволяет реализовать развивающий эффект обучения.

Этапы формирования умственного действия:

1. Мотивационный. Формирование познавательной мотивации у учащихся и мотивации включения в совместную учебную деятельность.

2. Ознакомление с ООД. Предварительное ознакомление с действием. Должна быть достигнута полнота и точность ориентировки, четко показаны и усвоены результаты обучения, которые предстоит достичь. Например, ученику разъясняли, что представляет собой понятие «прилагательное», каковы его отличительные

признаки и как надо их выделять в предлагаемом материале. Затем ему дают карточку с признаками, написанными под номерами.

3. Материализованное действие. Выполнение внешних действий по инструкции в развернутой форме. Ученики работают с информацией в виде различных материальных объектов: моделей, приборов, схем, макетов, чертежей, сверяя действия с письменной инструкцией. Данный этап позволяет усвоить содержание действия (все операции) и правила их выполнения. Учитель осуществляет контроль за правильностью выполнения каждой операции. Например, пользуясь карточкой, ученик вслух анализирует материал, устанавливая наличие или отсутствие в нем признаков, и делает общее заключение: подходит ли слово под изучаемое явление.

4. Выполнение действия как внешнеречевого. Ученик проговаривает вслух операцию, осваиваемую в данный момент без опоры на ООД. В его сознании происходит обобщение, сокращение учебной информации, выполняемое действие начинает автоматизироваться. Например, действие с карточкой ученик повторял много раз, содержание карточки запоминалось, ученик переставал пользоваться ею. Карточку убрали, от ученика требовали вслух называть признаки и, строго соблюдая порядок, анализировать новый материал.

5. Выполнение действия на основе речи про себя. Обучаемые проговаривают выполняемое действие про себя. Они могут проговаривать только наиболее сложные, значимые элементы действия, что способствует его дальнейшему мысленному свертыванию и обобщению. Например, учитель называет только номер признака (по карточке). Ученик должен молча вспомнить этот признак, сопоставлять его с текстом, а вслух дать только заключение, есть ли признак в данном материале или нет. Затем по совокупности признаков делается общий вывод.

6. Автоматизированное выполнение действия. Обучаемые автоматически выполняют отрабатываемое действие, мысленно не контролируя себя. Это свидетельствует о том, что действие сократилось, перешло во внутренний план.

Условия эффективного обучения: конкретное описание конечного результата действия и его характеристик; выбор задач и упражнений, обеспечивающих формирование нужного действия; точное определение порядка выполнения всех исполнительных и ориентировочных операций, входящих в действие; правильность и полнота ориентировочной основы.

Сильные стороны теории поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД):

1. Высокий результат в обучении за счет четкого и обобщенного показа образца выполнения действия. Это экономит время на поиск решения задачи, ведет ученика коротким путем к достижению учебной цели, алгоритмизирует мыслительную деятельность.

2. Возможность осуществления жесткого управления процессом овладения знаниями, своевременным исправлением ошибок, организацией самоконтроля со стороны обучаемого по прохождению каждого этапа освоения профессионального действия.

3. Четкая ориентировка в выполнении действия способствует формированию у обучаемых уверенности в своих силах.

Недостатки теории поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД):

1. Существуют профессиональные творческие действия, для которых трудно или невозможно создать ориентировочную основу.

2. Обучение по инструкции снижает возможности для творчества обучаемого и приводит к формированию мыслительных стереотипов [17; 41; 145].

2.3.3 Современные психологические концепции проблемного обучения

В основе проблемного обучения — идея С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих противоречия. Поэтому проблемное обучение раскрывается через постановку и разрешение проблемного вопроса, задачи и ситуации.

Проблемное обучение (В. Оконь) — совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам помощи в их решении, их проверка, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний [161, с. 87].

Сильные стороны проблемного обучения. Способствует формированию мотивации достижения успеха, рефлексивных способностей (умению адекватно оценить ситуацию, выявить причины возникновения трудностей и проблем в деятельности, спланировать

и осуществить специальную деятельность по преодолению этих трудностей), мировоззрения учащихся, поскольку высокая самостоятельность усвоения знаний обуславливает возможность трансформации их в убеждения. Формирует познавательные интересы и развивает диалектическое мышление учащихся.

Недостатки проблемного обучения. Оно в меньшей мере, чем другие типы обучения, применимо при формировании практических умений и навыков, требует больших затрат времени для усвоения знаний по сравнению с другими типами обучения.

Концепция Т. В. Кудрявцева. Он выделил четыре уровня проблемного обучения, рассмотрел содержание основных понятий проблемного обучения, выделил типологию проблемных ситуаций.

Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности. В процессе решения таких задач учащимися в их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а следовательно — формирование творческих способностей, продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций [75, с. 25].

Цель проблемного обучения — формирование особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности учащихся.

Единица проблемного обучения — проблемная задача, а содержание проблемного обучения — система проблемных задач.

Проблемная задача — объективное образование, извне противостоящее мышлению учащегося. Структуру проблемной задачи образуют три компонента: 1) данные (условия), 2) требование, 3) искомое (неизвестное). Проблемная задача предьявляется в качестве объективной информационной системы. Она содержит элементы, находящиеся в противоречивых отношениях между собой и знаниями учащихся. Механизм разрешения противоречия проблемной задачи — преобразование заданных условий, анализ фактов и нахождение линии связи между известным и неизвестным, поиск искомого третьего, лежащего в основании единства противоположных элементов задачи. Пример проблемной задачи: «Какие необходимо сделать действия, чтобы равенство $2 + 5 \cdot 3 = 21$ было верным?». В качестве искомого третьего выступают скобки.

Проблемный вопрос может входить в структуру проблемной задачи и выполнять функцию ее требования, выступать как относительно самостоятельная форма мысли, как отдельное проблематизированное высказывание, требующее ответа. Проблемный вопрос, в отличие от информационного, побуждает к поиску известного, нового знания. В одних вопросах такая ориентация задается явно («Способен ли человек, потерявший слух, воспринимать музыку?»), в других — неявно, им присуща определенная провокационность. К числу проблемных относятся вопросы «Что есть истина?», «Что есть добро?», «Что есть красота?», «Что есть человек?».

Важны проблемные вопросы, которые ставят дети. Они свидетельствуют о том, что ребенку неизвестно о широте и глубине его знаний, об уровне его умственного развития.

Проблемные задачи и вопросы порождают в сознании учащихся проблемные ситуации. В проблемной ситуации ученики сталкиваются с затруднением и необходимостью поиска новых знаний. Факт затруднения — только внешнее выражение проблемной ситуации. Психологическая специфика проблемной ситуации, по А. В. Брушлинскому, представляет собой смутное, малоосознаваемое впечатление или переживание, сигнализирующее о том, что имеет место рассогласование нового знания с ранее имевшимся. Значит, проблемная ситуация — это особое психическое состояние человека, субъективное явление, а проблемная задача и проблемный вопрос — явление объективное.

Проблемная ситуация отражает субъективную неопределенность целей, условий, средств деятельности и проявляется в познавательном затруднении человека.

Типы проблемных ситуаций:

1) первичная проблемная ситуация — обучаемый, наталкиваясь на противоречие, еще не осознает его (осознает неполностью), испытывая недоумение, удивление, познавательный дискомфорт;

2) вторичная проблемная ситуация возникает, когда проблема осознана и четко сформулирована, т. е. субъект видит, в чем состоит противоречие.

Проблемные ситуации возникают, если:

1) обнаруживается несоответствие между имеющимися системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми

знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);

2) возникает необходимость выбора из систем имеющихся знаний единственно правильной системы, которая только и может обеспечить правильное решение проблемной задачи;

3) учащиеся сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний на практике;

4) имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;

5) при решении технических задач, когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие;

6) существует объективно заложенное в схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью «прочитать» в них динамический процесс [40].

Регуляция познавательной деятельности учащихся предполагает нежесткое управление усвоением знаний путем использования обобщенных алгоритмов, содержащих общие принципы решения определенных классов задач. Алгоритмам свойственна определенная размытость. Учащимся предоставляются ориентиры в виде обобщенных проблемных вопросов, связанных с существенными моментами изучаемого материала. В таком случае ученик осуществляет деятельность самостоятельно, но общее направление поиска задано. По мере овладения методом решения объем материала между ориентирами увеличивают с последующим их снятием. Так происходит переход к самоорганизации учебной деятельности [75].

Уровни проблемного обучения:

1. Проблемное изложение. Учитель строит сообщение в форме воспроизведения логики поиска, выдвижения гипотез, их обоснования и проверки, оценки полученных результатов. Линия движения мысли учащегося должна совпасть с движением мысли учителя, реконструирующего процесс рождения знания в науке. Учащийся должен понять диалектику развивающегося знания.

2. Учитель создает проблемную ситуацию, а проблема формируется и разрешается учащимися при его помощи.

3. Условия усвоения знания аналогичны второму уровню. Проблемная ситуация полностью разрешается самим учащимся.

4. Учащийся сталкивается с необходимостью самостоятельно усмотреть проблему, поставить ее и разрешить.

Концепция М. И. Махмутова

Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности.

Проблемное преподавание — деятельность учителя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению материала и его (полному или частичному) объяснению и управлению деятельностью учащихся по усвоению знаний в виде готовых выводов или самостоятельной постановки учебных проблем и их решения.

Проблемное учение — учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснений учителя в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью учителя) анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством выдвижения гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения [91, с. 260—261].

Основные понятия проблемного обучения — проблемная ситуация и учебная проблема

Дидактические цели создания проблемных ситуаций:

1) привлечь внимание ученика к вопросу, возбудить у него познавательный интерес;

2) поставить его перед посильным познавательным затруднением, преодоление которого активизировало бы мыслительную деятельность;

3) обнажить перед учеником противоречие между возникшей у него познавательной потребностью и невозможностью удовлетворения посредством наличного запаса знаний, умений и навыков;

4) помочь ему определить в познавательной задаче, вопросе, задании основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения;

5) помочь школьному определить границы актуализации усвоенных ранее знаний и указать направление поиска наиболее рационального пути выхода из ситуации затруднения.

Проблемные ситуации возникают, если:

1) происходит осознание учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта;

2) учащиеся испытывают необходимость использования ранее усвоенных знаний в новых практических условиях;

3) имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и его практической неосуществимостью;

4) имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием знаний для его теоретического обоснования.

Способы создания проблемных ситуаций:

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой. Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке учащихся самостоятельно достигнуть поставленной практической цели. Обычно ученики в итоге анализа сами формулируют проблему.

3. Постановка учебных практических заданий с целью объяснения явления или поиск путей его практического применения.

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. Сравнение выявляет свойства новых фактов, необъяснимые их признаки.

8. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке

научной проблемы. Эти факты и явления противоречат представлениям учеников, что объясняется неполнотой, недостаточностью их прежних знаний.

9. Варьированные задачи, переформулировка вопроса.

10. Организация межпредметных связей [92, с. 94—101].

Все вопросы, применяемые в обучении, М. И. Махмутов делит на информационные (требующие актуализации, воспроизводства, применения известных знаний) и проблемные, содержащие не раскрытые учащимися проблемы, область неизвестного знания или способа, для приобретения которых требуется интеллектуальное усилие.

Проблемный вопрос должен:

– иметь логическую связь с ранее усвоенными понятиями и представлениями и теми, которые подлежат усвоению в определенной учебной ситуации;

– содержать в себе познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного;

– вызывать удивление при сопоставлении нового с известным, неудовлетворительность имеющимися знаниями, умениями.

Активизация познавательной деятельности и проблемное обучение. Проблемное обучение — наиболее эффективное средство активизации мышления ученика. Активизация ученика при помощи наказания, поощрения, пробуждения интереса, усиления его активности еще не есть проблемное обучение. Суть активности при проблемном обучении: ученик анализирует фактический материал и оперирует им, чтобы самому получать из него новую информацию. Подлинная активизация учащихся характеризуется самостоятельным поиском путей решения проблем. Если цель поиска — решение теоретической, технической (практической), учебной проблемы или форм и методов художественного отображения, то он превращается в проблемное учение. Цель активизации учащихся посредством проблемного обучения — поднять уровень мыслительной деятельности ученика и обучать системе умственных действий, которая характерна для решения нестандартных задач, требующих применения творческой мыслительной деятельности. У учащихся развивается диалектическое мышление.

Различия проблемного и традиционного обучения. Цель традиционного обучения — усвоение учениками результатов научного познания, привитие им соответствующих умений и навыков. Цель

проблемного обучения более широкая — усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности и развитие творческих способностей ученика.

В основе традиционного обучения — принцип передачи учителем готовых выводов науки учащимся. В основе проблемного обучения — принцип поисковой учебно-познавательной деятельности ученика. В первом случае не исключаются элементы поисковой деятельности учащихся, особенно в изучении предметов естественно-математического цикла. Однако передача готовых выводов науки учителем доминирует. Во втором случае не исключается объяснение учителя и выполнение учащимися задач и заданий, требующих репродуктивной деятельности. Но принцип поисковой деятельности доминирует.

Деятельность учителя при проблемном обучении: разъясняет содержание наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и организует их учебно-познавательную работу. Деятельность учащихся: самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют (с помощью учителя) определения понятий, правила теоремы, законы или самостоятельно применяют известные знания в новой ситуации, художественно отражают действительность (пишут стихи, рисуют).

При проблемном обучении, прежде чем выучить, требуется понять — все принимает характер открытия.

Проблемным, согласно М. И. Махмутову, обучение называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и «открытия» новых понятий. Здесь есть и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и постановка задач, и выполнение учащимися упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем — характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие школьника, развитие его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением.

2.3.4 Основные психологически-ориентированные модели школьного обучения (М. А. Холодная)

Модели, построенные с учетом психологических механизмов умственного развития учащихся:

1. *«Свободная модель»*. Максимально учитывается внутренняя инициатива ребенка. При некоторой помощи со стороны учителя ребенок сам определяет интенсивность и продолжительность своих учебных занятий, планирует собственное время, выбирает средства обучения. Жесткая система педагогических воздействий отсутствует. Поощряется импровизация и детей, и учителя относительно содержания и способов обучения. Неформальное отношение к процессу обучения: отсутствие классно-урочной системы, обязательных учебных программ, контроля и оценки знаний учащихся. Ключевой психологический элемент — «свобода индивидуального выбора» (Р. Штайнер, Ф. Г. Кумбе, Ч. Сильберман).

2. *«Диалогическая модель»*. Изменение содержания и формы школьного образования в направлении освоения детьми культурных основ человеческого познания. В центре внимания — целенаправленное развитие интеллекта. На первый план выходит формирование диалогизма (в виде диалога культур; диалога идей; диалога знания и незнания; диалога в сознании ученика голосов поэта и теоретика). Признается непредсказуемость, самобытность интеллектуального развития личности, возможность для ребенка самостоятельного учения (дома, за книгой). Создаются условия для индивидуального интеллектуального творчества. Вместо учебников используются тексты как произведения соответствующей культуры. Отсутствует единая программа, не практикуются обычные отметки. Ключевой психологический элемент — «диалогичность индивидуального сознания» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов).

3. *«Личностная модель»*. Основная задача обучения — общее развитие учащихся. Организация учебного процесса подчиняется принципам: обучение на высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний на начальном этапе обучения; быстрый темп изучения учебного материала; осознанный характер учения; одновременная работа по развитию слабых и сильных учащихся. Конечная цель — дать школьникам целостную картину мира на основе науки, литературы и искусства с учетом наблюдения,

мышления и практических действий. Особое внимание уделяется созданию на уроке атмосферы доверительного общения. Методика преподавания отвечает требованиям многогранности (направленности на развитие разных сторон личности ученика), процессуальности (последовательного усложнения усваиваемого знания), проблемности (опоры на коллизии) и вариантности (гибкости в использовании форм и способов обучения в зависимости от ситуации на уроке) (Л. В. Занков, М. В. Зверева, И. И. Аргинская, Н. В. Нечаева).

4. *«Обогащающая модель»*. Цель — интеллектуальное воспитание учащихся за счет актуализации и усложнения ментального (умственного) опыта ребенка. Каждый ребенок «заполнен» собственным ментальным опытом и имеет определенный диапазон возможного наращивания интеллектуальных сил. Адресатом педагогических воздействий являются основные компоненты индивидуального ментального опыта (когнитивные, метакогнитивные и интенциональные компоненты), становление которых осуществляется средствами специально сконструированных учебных текстов (учебных пособий по математике для учащихся 5—9-х классов). Каждое учебное пособие — интеллектуальный самоучитель, поскольку оно обеспечивает формирование базовых компонентов ментального опыта, индивидуализация учения, мотивационная включенность ученика в освоение математического материала благодаря сюжетно-диалоговой конструкции учебного текста. Ключевой психологический элемент — «индивидуальный ментальный (умственный) опыт» (Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, Л. Н. Демидова).

5. *«Развивающая модель»*. Цель обучения — развитие основ теоретического мышления в младшем школьном возрасте. Основная задача обучения — формирование специально организованной учебной деятельности школьников. В качестве основы учебной деятельности выступает содержательное обобщение (у ученика формируется способность мыслить «от общего — к частному»). Детям предлагаются учебные задачи, решая которые ребенок ищет общий способ подхода к многочисленным частным ситуациям. Выполняя такие учебные задачи, ребенок обучается мыслительным действиям: анализу, планированию и рефлексии. В результате уже в младшем школьном возрасте дети осваивают учебное знание на уровне научных понятий, овладевают новыми средствами учебной

деятельности, меняется характер учебной активности учащихся (дети включаются в исследовательскую деятельность, работают в режиме диалога). Ключевой психологический элемент — «способы деятельности» (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Репкин).

6. *«Структурирующая модель»*. Внимание уделяется организации учебной информации — созданию содержательных комплексов в виде «укрупненных дидактических единиц» (УДЕ). Укрупненная дидактическая единица обладает системностью и целостностью, устойчивостью во времени и быстрой актуализацией в памяти ученика. Обучение предполагает: совместное и одновременное изучение родственных разделов, взаимосвязанных действий и операций; самостоятельное усвоение школьниками знаний на основе сравнения, обобщения и аналогии; развитие знания за счет свертывания и развертывания учебной информации. Ключевой психологический элемент — «фреймовая организация знаний» (П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев).

7. *«Активизирующая модель»*. Повышение уровня познавательной активности учащихся за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций, опоры на познавательные потребности и интеллектуальные чувства. Сохраняются все основные моменты традиционного обучения. Учитываются два основных психологических фактора эффективности обучения: познавательная мотивация и мыслительная активность школьников в условиях разрешения учебных проблемных ситуаций. Ключевой психологический элемент — «познавательный интерес» (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина).

8. *«Формирующая модель»*. Влиять на умственное развитие ребенка — значит осуществлять целенаправленное управление процессом усвоения знаний и умений. При условии прохождения учеником всех необходимых этапов с учетом специально организованной учителем ориентировочной основы действий можно гарантировать сформированность знаний и умений с заранее заданными качествами. Ученик должен в строгой последовательности, при наличии инструкций со стороны учителя пройти следующие этапы: мотивацию, составление схемы ориентировочной основы действий, материализованные действия, проговаривание на уровне внешней речи, проговаривание про себя, умственное действие.

Разновидность модели — программированное и алгоритмическое обучение. Ключевой психологический элемент — «умственное действие» (Н. Ф. Талызина, И. П. Калошина, В. П. Беспалько).

Эти модели образуют иерархическую «лестницу» в зависимости от баланса двух составляющих: «мера свободы субъективного выбора ребенка — объем управляющих воздействий». Свободная модель отвечает критерию «максимум свободы субъективного выбора — минимум управляющих воздействий», а формирующая модель — критерию «минимум свободы субъективного выбора и максимум управляющих воздействий» [151].

Вопросы для самоконтроля

1. Почему теорию поэтапного формирования умственных действий относят к попытке ответить на вопрос о соотношении обучения и развития?
2. Для решения каких задач может быть применена в учебном процессе технология проблемного обучения?
3. Какие психологические трудности могут возникнуть у педагогов и учеников в процессе обучения в соответствии с технологией программированного, проблемного обучения?

Список рекомендуемых источников: 15; 17; 41; 75; 91; 92; 145; 151; 161.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Достоинства и недостатки проблемного обучения.
2. Правила создания проблемных ситуаций. Этапы проблемного обучения.
3. Взаимодействие учителя и учащегося при решении проблемных ситуаций.
4. Типы проблемных ситуаций.

Список рекомендуемых источников: 1; 15; 17; 70; 75; 91; 92; 135; 161.

Тема 2.4 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель: формирование знаний о психологических основах учебной деятельности.

Задачи:

- рассмотреть структуру и психологические особенности учебной деятельности;
- раскрыть возрастную динамику учебной мотивации;
- определить возрастные особенности учебной деятельности школьников.

2.4.1 Общая характеристика и предметное содержание учебной деятельности

Учебная деятельность — это деятельность, направленная на приобретение индивидом знаний, умений и навыков или их изменение в ходе специально организованного и целенаправленного обучения.

Авторы концепции учебной деятельности — отечественные психологи Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов. Основное положение концепции — учебная деятельность по своей структуре повторяет строение всякой человеческой деятельности (включает в себя мотивационно-ориентировочное, исполнительно-операционное и контрольно-оценочное звенья). Согласно данной концепции цель преподавания — раскрытие детям личностного смысла учения, развитие у них адекватного отношения к учению, формирование личности в целом. Психологическая составляющая данного подхода — повышение сознательности учения [17, с. 196—197].

Учебная деятельность — это, прежде всего, индивидуальная деятельность. Она направлена на совершенствование, развитие, формирование личности обучаемого через осознанное, целенаправленное присвоение им общественного опыта.

Содержательные характеристики учебной деятельности. Она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач. В ней осваиваются общие способы действий и научные понятия. Общие способы действий предваряют решения (И. И. Ильясов). Учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте (Д. Б. Эльконин). Изменение психических свойств и поведения обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий (И. Лингарт).

Деятельностные характеристики учебной деятельности по Д. Б. Эльконину: субъектность, активность, предметность, целенаправленность и осознанность. Учебная деятельность носит общественный характер: по содержанию (направлена на усвоение общественного опыта, накопленного человечеством), по смыслу (общественно значима и общественно оцениваема), по форме (соответствует общественно выработанным нормам общения и протекает в специальных общественных учреждениях) [164, с. 268—269].

Исследователь Д. Б. Эльконин писал: «Учебная деятельность отличается от всех остальных важной особенностью. В результате продуктивной или трудовой деятельности получается материальный продукт. ... Совсем иначе построена учебная деятельность, в ней ребенок оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако никаких изменений в систему научных понятий он не вносит. ... Результат учебной деятельности — изменение ученика, его развитие. Это развитие есть приобретение ребенком ... новых способов действий с научными понятиями» [164, с. 268—269].

По мнению Я. Л. Коломинского, учебную деятельность отличают от обычного учебного поведения два аспекта: ученик сам стремится к изменению в ходе учебы и направление этих изменений совпадает с целью учебной деятельности (развитие личности в ходе учебного процесса). Если ученик посещает школу и делает уроки, чтобы не расстраивать родителей, избежать наказаний, то его деятельность не является учебной [64, с. 69].

Учебная деятельность приводит к изменениям в уровне знаний, умений и навыков, сформированности отдельных сторон учебной деятельности и в умственных операциях, особенностях личности.

Предметное содержание учебной деятельности

Предмет учебной деятельности — усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка способов действий.

Средства учебной деятельности — интеллектуальные действия (языковые, знаковые, вербальные средства), в форме которых усваивается знание, а также фоновые знания, при помощи которых структурируется индивидуальный опыт ребенка.

Способы учебной деятельности: репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия.

Продукт учебной деятельности — структурированное знание, новообразования в психике ученика, его индивидуальный опыт.

Результат учебной деятельности — потребность ее продолжать.

2.4.2 Внешняя компонентная структура учебной деятельности

Внешняя структура учебной деятельности по В. В. Давыдову включает пять основных компонентов: мотивацию; учебные задачи; учебные действия; действия контроля, переходящие в самоконтроль; действия оценки, переходящие в самооценку.

Учебная задача. Самый главный компонент в структуре учебной деятельности, согласно Д. Б. Эльконину. Она предлагается ученику как определенное учебное задание, формулировка которого существенна для решения и его результата [163, с. 160].

Как отмечал Д. Б. Эльконин, если результат решения практической задачи — изменения в объекте, то результат решения учебной задачи — изменения в самом субъекте. При решении учебной задачи объектом учебного усвоения выступают не предметы и не их конкретные свойства, а способы изменения предметов.

Важно не подменить учебной задачи практической. Исследователь Д. Б. Эльконин приводит пример, иллюстрирующий такую подмену. После показа учителем арифметического действия, дети начинают выполнять его на палочках [40]. Подравнивая их, выстраивая в ряды и перемещая в пространстве, они превращают их в предмет практического манипулирования, тем самым, подменяя учебную задачу практической. То есть, учебная задача — это задача, решение которой не сводится к получению конкретного ответа, а приводит к усвоению учеником общего способа выполнения действия с определенным классом объектов.

Компоненты учебной задачи (Л. М. Фридман): предметная область (класс объектов, о которых идет речь), отношения, связывающие объекты, требование (цель ее решения) и оператор задачи (совокупность действий над условием задачи для ее решения).

Требования к учебным задачам (Е. И. Машищ):

1) конструироваться должна не одна учебная задача, а их набор;

2) система учебных задач должна обеспечивать достижение не только ближайших, но и отдаленных учебных целей;

3) учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимых для успешного осуществления учебной деятельности;

4) учебная задача должна конструироваться так, чтобы средства деятельности, которые необходимо усвоить, выступали как прямой продукт обучения.

Необходима формулировка задачи по критериям корректности и сложности. В дидактическом плане важны отмеченные В. И. Гинецинским характеристики учебных задач — «диагностичность» (определения усвоения учебного материала) и креациозность (стимулирование познавательной активности).

Особенности учебной задачи (Е. И. Машица):

1) направленность на субъекта;

2) неоднозначность или неопределенность. Обучающиеся могут вкладывать в задачу иной смысл, чем обучающий («доопределение задачи»). Это происходит из-за неумения разобраться в требовании задачи, недостаточной мотивации субъекта;

3) достижение цели требует решения нескольких задач, решение одной задачи способствует достижению разных целей [70, с. 76].

Принятие учеником учебной задачи происходит, когда учитель объясняет, для чего необходимо выполнять учебное задание.

Учебные действия. Это активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения [70, с. 77]. Специфические учебные действия (звуковой анализ слова, сложение, умение читать нотный текст) отражают особенности изучаемого предмета и используются в пределах данной предметной области. Обучение подобным действиям проводит учитель. Общие учебные действия одинаковы для различных учебных предметов.

С позиции субъекта учебной деятельности выделяют действия целеполагания («для чего я это делаю»), исполнительские действия (направлены на решение задачи), действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки).

В соответствии с психической деятельностью учащихся выделяют перцептивные (опознание, идентификация, анализ внешнего вида объектов), мнемические (запечатлевание, фильтрация информации, ее структурирование, сохранение, актуализация), мыслительные

(сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация) и интеллектуальные действия.

Учебные действия состоят из операций. Совокупность учебных действий — способ решения учебной задачи.

Действие контроля (самоконтроля). Овладение этими действиями, по мнению Д. Б. Эльконина, характеризует учебную деятельность как управляемый учащимся произвольный процесс [163].

Контроль — соотнесение хода и результата выполненного учебного действия с образцом.

В действии контроля можно выделить три звена: 1) модель желаемого результата действия; 2) процесс сравнения этого образца и реального действия; 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Первоначально контроль за выполнением действий осуществляет учитель. Постепенно, по мере овладения контролем, у учащихся развивается самоконтроль.

Стадии проявления самоконтроля (П. П. Блонский):

1. Отсутствие самоконтроля. Учащийся не усвоил материал и не может ничего контролировать.

2. Полный самоконтроль — ученик проверяет полноту и правильность воспроизведения усвоенного материала.

3. Выборочный самоконтроль — учащийся контролирует в вопросах только главное.

4. Отсутствие видимого самоконтроля. Учащийся осуществляет контроль на основе прошлого опыта [41, с. 36].

Действие оценки (самооценки). Развивается аналогично действию самоконтроля. **Оценка** позволяет определить, насколько усвоен способ решения задачи и насколько результат учебных действий соответствует их цели. Оценка педагога — основа для формирования самооценки учащегося.

Психолог Б. Г. Ананьев писал: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее. Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, осознанию собственной малочисленности» [7, с. 145].

Усвоение учащимися форм самоконтроля и самооценки — психологическая основа формирования самостоятельной работы.

2.4.3 Понятие о мотивации учебной деятельности

Мотивация учебной деятельности — совокупность мотивов, побуждающих ученика к целенаправленному и системному усвоению знаний, умений и навыков.

Психолог М. В. Матюхина отмечает прямую зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот.

Как подчеркивает Я. Л. Коломинский, высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора при недостаточно высоких специальных способностях, недостаточном запасе у школьника знаний, умений и навыков [125, с. 58].

Учебная деятельность полимотивирована [150, с. 192—194].

Внешние и внутренние мотивы. Если побудителями учебной деятельности являются некоторые внешние стимулы (поощрение, награда, наказание), то она будет лишь средством достижения других целей — личных успехов, удовлетворения честолюбия, избежания наказания. При этом учебная деятельность носит до некоторой степени вынужденный характер и выступает как препятствие, которое необходимо преодолеть на пути к основной цели. Если же ученик относится к учебной деятельности как к основной цели, говорят о наличии у него внутренней мотивации. В данном случае учебная деятельность может направляться интересом к самим знаниям, способам их получения, любознательностью, стремлением повысить свой образовательный уровень. Подобные учебные ситуации не содержат внутреннего конфликта.

Мотивы учебной деятельности (Л. И. Божович)

Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. К ним относят широкие познавательные (ориентация учащихся на овладение новыми знаниями), учебно-познавательные (ориентация на усвоение способов добывания знаний) и мотивы самообразования (направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний).

Социальные мотивы включают широкие социальные (стремление получить знания, чтобы быть полезным обществу, понимание необходимости учиться, чувство ответственности, желание хорошо подготовиться к будущей профессии), узкие социальные или

позиционные (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение) и мотивы социального сотрудничества (ориентацию на других людей, желание общаться и взаимодействовать с окружающими и стремление анализировать способы сотрудничества) [118, с. 371].

Классификация учебной мотивации (М. В. Матюхина):

1. Мотивы, заложенные в учебной деятельности: мотивы, связанные с содержанием учения, и мотивы, связанные с процессом учения (стремление проявлять интеллектуальную активность, думать и рассуждать, преодолевать препятствия при решении трудных задач).

2. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне учебной деятельности:

- широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности, мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего) и самосовершенствования;
- узколичностные мотивы: мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны родителей, учителей, сверстников) и престижные мотивы (желание быть первым).

3. Отрицательные мотивы (избегание неприятностей, возникающих при неудовлетворительной учебе) [118, с. 372].

Исследователи А. К. Маркова, А. Б. Орлов отмечают необходимость разграничения осознаваемых и реально действующих мотивов учебной деятельности. *Осознанные мотивы* выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает выстроить мотивы по степени значимости. *Реально действенные мотивы* выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности, в выполнении дополнительных заданий, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной трудности [109, с. 50].

Строение учебной мотивации (А. К. Маркова). В нее входят потребность в учении, цель, эмоции, отношение и интерес, мотив учения, смысл учения.

Цель не является побудительным фактором. Она обеспечивает выбор направления действия. Первоначально представление о целях учебной работы имеет только учитель. Психологическое условие успешности урока — эффективное принятие школьниками целей учебной работы. Учителю важно уточнить процесс и результат целеполагания у ученика. Основная форма контроля, по мнению А. К. Марковой, — устное изложение учеником своего понимания цели учебных действий. Самостоятельная постановка учеником цели — это

путь к формированию произвольности в действиях ученика. Постановка цели снижает неопределенность и способствует возникновению устойчивости в поведении школьника.

Эмоции предвосхищают осмысление процесса деятельности, придают ей энергетический импульс. В практике школьного обучения широко представлены действия, направленные на избегание отрицательных эмоций. Это сказывается на учебной активности, на готовности к поиску новых подходов, неожиданных решений. Более высокая эмоциональная насыщенность наблюдается в деятельности, направленной на достижение конкретного результата. Если эмоции связаны с процессом деятельности, их насыщенность не так велика. В этом случае эмоции опережают деятельность, приобретая предвосхищающий характер [17, с. 257—258].

Интерес — эмоциональное переживание познавательной потребности. Условия создания интереса к учению: возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативу, создание проблемных ситуаций, разнообразие приемов учебной работы и материала, использование приема отстранения (показ учащимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном), новизна материала, эмоциональность изложения материала учителем. О наличии интереса говорят особенности поведения ребенка на уроке (сосредоточенность, внимательность, активность) и после него (задают дополнительные вопросы, обращаются к дополнительным источникам информации).

Познавательные интересы по уровню сформированности: внимание к конкретным фактам, знаниям-описаниям, действиям по образцу; интерес к причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению; интерес к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний. Оформленность третьего уровня познавательного интереса свидетельствует о наличии познавательной потребности [89].

Преимущества познавательного интереса (Г. И. Щукина): раньше других мотивов осознается школьниками, в большей степени доступен для наблюдения и управления, имеет меньшую ситуационную обусловленность (побуждает школьника заниматься не только на уроке, но и дома), связан с мотивами долга и ответственности [162].

Смысл учения — внутреннее пристрастное отношение школьника к учению, «прикладывание» учения к себе, своему опыту

и жизни. Осмысление учения базируется на личностном смысле, в основе которого — отношение мотивов учения к реализуемым целям. Смысловые структуры отличаются высокой подвижностью.

Характеристики учебной мотивации (А. К. Маркова):

– *содержательные* — смысловая наполненность (личностный смысл), действенность (степень произвольности учебной активности, инициативности на уроках, самостоятельной учебной работы), зрелость (преобладание учебной мотивации над другими проявлениями жизненной энергии школьника), самостоятельность (реализация учебных действий без излишнего внешнего воздействия), осознанность мотива и широта охвата учебной мотивацией учебной работы (дифференциация интересов школьников к различным учебным предметам, учителям, формам работы).

– *динамические* — устойчивость (постоянство стремлений и интересов школьников даже при наличии условий, мешающих учебной деятельности), эмоциональная окраска (положительное или отрицательное отношение ученика к школе и к учебным предметам) и сила мотива (определяет сложность тех задач, на которые направлены усилия школьника) [89, с. 15—16].

Пути развития мотивационной сферы школьников (Л. И. Божович):

1. Изменение положения ребенка в системе его отношений с окружающими людьми. Стараясь сохранить свое эмоциональное благополучие, ребенок стремится соответствующим образом ответить на предъявляемые к нему требования. В результате у него возникают новые потребности. Например, у детей, поступающих в школу, широкие социальные мотивы выражают возникновение в старшем дошкольном возрасте потребности в новом социальном положении — положении школьника.

2. Новые мотивы возникают у ребенка в связи с усвоением им новых форм поведения и деятельности. Например, у ребенка, научившегося читать, возникает потребность в чтении.

3. Преобразуется структура потребности от ее элементарных форм к более сложным (от простого интереса к учебному материалу на уроке до развитой потребности в теоретических знаниях).

4. Преобразование структуры всей мотивационной сферы школьника. Происходит выделение доминирующих мотивов, упорядочивается их строение. Это приводит к росту устойчивости мотивационной сферы [17, с. 278—281].

2.4.4 Возрастная специфика мотивации учебной деятельности

Учебная мотивация младших школьников. У младших школьников мотивы, связанные с учебной деятельностью, не являются ведущими. У них преобладают широкие социальные, узколичностные и учебно-познавательные мотивы. Широкие социальные мотивы — стремление к самосовершенствованию (быть культурным, развитым) и самоопределение (после школы учиться или выбрать профессию). К ним примыкают мотивы долга и ответственности, что выражается в добросовестном выполнении младшими школьниками учебных заданий. Узколичностные мотивы — стремление получить хорошую отметку и награду (мотив благополучия) или желание выделиться среди сверстников, занять определенное положение в классе (престижные мотивы).

Познавательная мотивация младших школьников. По данным В. М. Матюхиной, у первоклассников и второклассников познавательные мотивы занимают третье место после широких социальных и узколичностных мотивов. Третьеклассники еще реже указывают на эти мотивы.

Учебно-познавательные мотивы обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолевать трудности в процессе учения, проявлять интеллектуальную активность. Мотивы самообразования представлены интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг.

Характерная особенность мотивации первоклассников — интерес к процессу учения (нравится читать, писать, рисовать). По Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной процессуальный мотив определяет положительное отношение ребенка к деятельности даже когда она лишена для него познавательного интереса.

Что касается мотивации содержанием, то вначале детей интересует занимательность материала. Познавательные интересы ребенка характеризуются ориентацией на учителя. Первокласснику интересно знание, которое он получает от учителя (ситуационный характер познавательных интересов).

К 3—4-му классу интерес детей направляется на научное содержание учебного предмета, их начинают интересовать объяснения фактов, установление причинных зависимостей. Появляется

избирательное отношение к учебным предметам, общий мотив учения становится более дифференцированным [50].

Социальная мотивация учения младших школьников. Широкие социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы представлены желанием получить одобрение учителя. Мотивы сотрудничества и коллективной работы присутствуют в самом общем проявлении [109].

У детей, поступающих в школу, согласно Л. И. Божович, преобладают широкие социальные мотивы, отражающие внутреннюю позицию школьника (потребность занять новое положение среди окружающих и выполнять общественно значимую деятельность). К концу первого года внутренняя позиция школьника оказывается реализованной, и дети начинают менее ответственно относиться к школьным обязанностям [22].

На протяжении первого года учебы ведущим является статусный, или позиционный, мотив «быть учеником». В начале года доминирует стремление к негативной его реализации (стремление не быть дошкольником), а в конце — к позитивной (стремление быть школьником).

Большое значение имеют отметки, которые из знака успеха (неуспеха) в познавательной деятельности ребенка превращаются в знак, оценивающий личность в целом.

Мотив хорошей отметки может быть производным от мотива утверждения себя в коллективе класса. При этом на начальных стадиях обучения преобладает мотив превосходства — «быть лучше, чем все» — или мотив соперничества, конкуренции, что свидетельствует об эгоцентрической позиции ребенка [122, с. 272—275]. К 3-му классу сильнее выражен общественный мотив, чем индивидуальный. В 4-ом классе данный мотив чаще проявляется у девочек [50].

Мотивы учения по-разному выражены у школьников с разной успеваемостью. Как отмечает И. Ю. Кулагина, у слабоуспевающих школьников интерес к содержанию предмета связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы, наглядной стороной обучения и игровыми элементами урока. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха,

у слабоуспевающих — выражена меньше или отсутствует. Мотив избегания неудачи присущ всем младшим школьникам. Однако к окончанию начальной школы у слабоуспевающих школьников он достигает значительной силы, что определяет отрицательное отношение к учению. У них не развивается престижная мотивация, которая связана с соперничеством со способными школьниками [50].

Учебная мотивация подростков. Мотивы подростков обусловлены чувством взрослости, поэтому им интересно изучение новых тем в соответствии с аспектами взрослой практики. Положительное отношение у них вызывает стремление учителя дать теоретическое объяснение явлениям, с которыми сталкиваются люди в жизни [15, с. 155].

Согласно Д. Б. Эльконину, учебная мотивация в подростковом возрасте имеет парадоксальный характер. С одной стороны, этот период характеризуется снижением мотивации учения, что объясняется возрастанием интереса к окружающему миру, лежащему за пределами школы, и является позитивным фактором развития. С другой стороны, именно этот период является сензитивным для формирования новых, зрелых форм учебной мотивации, перехода к более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается ее смысл как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию [163, с. 267].

Познавательная мотивация учения. Укрепляются широкие познавательные и учебно-познавательные мотивы. Проявление познавательных интересов вариативно. Согласно Г. И. Щукиной, у одних учащихся интересы носят аморфный характер, характеризуются ситуативностью и изменчивостью. У других — захватывают широкий круг учебных предметов и учебную деятельность в целом. Интересы подростков отличаются и по направленности познавательной деятельности. Одни учащиеся предпочитают описательный материал, другие стремятся разобраться в сущности изучаемых явлений, третьи проявляют активность при использовании знаний в практической деятельности. В целом подростки имеют низкий уровень познавательных интересов [120, с. 293].

Мотивы самообразования проявляются в стремлении подростков к самостоятельным формам учебной работы, появляется интерес к методам научного мышления.

Социальные мотивы учения. Широкие социальные мотивы обогащаются представлениями о нравственных ценностях общества, становятся более осознанными в связи с ростом самосознания подростков. Наблюдаются изменения в позиционных мотивах учения: усиливается мотив поиска контактов и сотрудничества, овладения рациональными способами сотрудничества в учебном труде.

Как отмечает А. А. Реан, ведущим мотивом учения в средних классах является стремление подростка занять в классе определенное положение, выделиться, добиться признания сверстников. Действенным мотиватором является отметка [120, с. 290—291]. Согласно И. В. Дубровиной, для большинства шестиклассников отметка — это показатель знаний. Старшие подростки и старшеклассники отмечают, что не желали бы учиться без отметок, так как им трудно было бы заставить себя учиться. В то же время отметка для них — ориентир для распределения усилий. У девятиклассников появляется отсутствовавшее у шестиклассников критическое отношение к отметке. Они способны заметить (благодаря развитию рефлексии), что отметка не всегда верно отражает знания. Однако подростки считают, что получаемые ими отметки нужны, в первую очередь, родителям.

Существенное значение при отрицательном отношении подростка к учению имеет осознание и переживание им неуспеха, вследствие чего появляются бурные отрицательные эмоции и нежелание идти в школу. Если неуспех повторяется, то у подростков закрепляется отрицательное отношение к предмету [30, с. 230].

К концу данного возраста наблюдается устойчивое доминирование какого-либо мотива, осознанная система, иерархия мотивов.

Учебная мотивация старшеклассников. У старшеклассников интерес к учению повышается, что связано с новой мотивационной структурой учения. Ведущее место, по М. В. Матюхиной, занимают мотивы самоопределения [30, с. 239].

Познавательные мотивы учения. Широкие познавательные мотивы укрепляются, так как интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук. Учебно-познавательный мотив совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления (участие в школьных научных обществах). Появляется интерес к теоретическим проблемам, методам научного исследования, самостоятельной поисковой деятельности.

Исследователь Л. И. Божович указывает на изменение содержательной стороны познавательной деятельности. Если подростки хотят знать, что собой представляет явление, то старшеклассники — разобраться в разных точках зрения на вопрос, установить истину и составить собственное мнение.

Существуют гендерные различия в характере познавательных интересов: девочкам присущ, по Н. Д. Левитову, интерес к предметам гуманитарного цикла (литература), а мальчикам — естественнонаучного (математика) [122, с. 348—349].

Социальные мотивы учения. Укрепляются широкие социальные мотивы гражданского долга. Социальные позиционные мотивы становятся более дифференцированными и действенными за счет расширения деловых контактов со сверстниками и учителем.

Согласно И. В. Дубровиной, приоритетным для старшеклассников является мотив самоутверждения, связанный с наличием потребности в самоуважении. Второе по значимости место принадлежит мотиву саморазвития, что связано с развитием рефлексии и потребностью в формировании личной идентичности.

Отметка рассматривается ими как показатель знаний, что характерно и для подростков. Старшеклассники отмечают значимость отметок для аттестата. Как и подростки, старшеклассники отмечают важность отметок как стимула учения. Они склонны рассматривать знания не как ценность саму, а как инструмент получения хорошей профессии. В таких случаях учебные интересы опосредуются профилем выбранного вуза [120, с. 290—292].

Старшие школьники лучше осознают свое отношение к учению, причины, побуждающие их учиться. В связи с высоким уровнем самокритичности они, анализируя условия, мешающие учиться, указывают на отрицательные черты характера: лень, безволие, неусидчивость, неумение организовать свое время и самоконтроль. Свое отношение к учению они связывают с индивидуальными психическими особенностями.

2.4.5 Особенности учебной деятельности 6-летних детей

Причины возникновения проблемы обучения 6-летних детей:

1. Не все 6-летние дети имеют удовлетворительную степень зрелости мозговых механизмов и достаточное психическое развитие,

чтобы успешно адаптироваться к обучению в школе. Исследования физиологов показывают, что только у 30% первоклассников наблюдается соответствующая возрасту функциональная зрелость коры и регуляторных структур, что обеспечивает достаточное для освоения учебной программы развитие высших психических функций и произвольность поведения.

2. У 60% старших дошкольников, не достигших к началу обучения в школе 7 лет, выявлены разнообразные факторы риска школьной дезадаптации. При этом 50% детей не понимают или не могут выполнить инструкцию, не умеет планировать свои действия и при необходимости вносить в них коррективы. Причины подобных нарушений сопряжены с незрелостью лобной коры и связанных с ней подкорковых образований, которые определяют степень обеспечения самостоятельной деятельности ребенка. Обнаружены определенные проявления недоразвития мелкой моторики у 90% у детей 6-7 лет [57, с. 249].

По утверждению Л. С. Выготского, программа дошкольного обучения должна быть одновременно и программой для самого ребенка. Поэтому обучение детей в возрасте 6 лет следует понимать не как грубый нажим на ребенка или вытеснение детских понятий взрослыми, а как перестройку под влиянием педагогических воздействий отношений ребенка к окружающей действительности, как изменение характера деятельности [64, с. 77]. Характер воздействий на 6-летнего ребенка должен соответствовать его психологическим особенностям — образному мышлению, склонности к игровой, художественной и практической деятельности.

Урок у 6-летних детей должен состоять из нескольких частей, объединенных общей темой. Деятельность детей на уроке должна быть разнообразной. Большое место отводится действиям с предметами. Ребенок на своем рабочем месте должен проделывает все то, что выполняется другими детьми у доски.

Необходимо включение элементов игры на уроке, которая приближает условия обучения в школе к условиям детского сада, что важно для адаптации 6-летнего ребенка к школе. В ситуации дидактической игры ребенок усваивает программу успешнее, чем в ситуации учебного занятия. В дидактической игре учебная задача — часть игровой ситуации с выполнением определенных правил. Усвоение нового материала происходит без напряжения.

Условия обучения 6-летних детей:

1. Не более четырех уроков в день продолжительностью по 35 минут. На двигательную активность при трехразовом питании, двухчасовом сне в середине дня и прогулке во второй половине дня должно приходиться 60% времени [57, с. 250].

2. Педагогу важно сохранить и увеличить интерес детей к школе. Учебная цель, не связанная с актуальными для ребенка мотивами, не удерживается в его сознании, легко подменяется другими целями, более созвучными с привычными побуждениями ребенка.

3. Поскольку в 6-летнем возрасте познавательная мотивация учения только формируется и воля недостаточно развита, целесообразно поддерживать многообразие мотивов учения в первом полугодии учебного года. Поскольку во втором полугодии, особенно к его концу, появляется возможность организовать учение с опорой на внутреннюю учебную мотивацию, следует более широко использовать прямые мотивы обучения [64, с. 72—73].

4. Отметки нарушают естественную динамику учебных мотивов. Возникновение тревожности у 6-летних детей зависит в основном от взаимоотношений ребенка с учителем и от педагогической оценки [64, с. 75]. Поэтому целесообразно заменить цифровые отметки содержательной оценкой.

5. Согласно Я. Л. Коломинскому необходимо сотрудничество с учителем. Педагог не только информирует ребенка, но и обращается к нему за помощью, советом, играет роль «незнающего» перед «знающим» учеником. Они вместе устанавливают связи, намечают пути решения. Педагог может «допустить» (преднамеренно) и ошибку, а обнаруживают ее дети. Но он принимает поправку только после их убедительных аргументов и благодарит за помощь.

6. Необходимо учитывать особенности работоспособности 6-летних детей. Как отмечает В. А. Крутецкий, фаза устойчивой работоспособности у них не проявляется, сразу после фазы вработывания (25—30 минут) наступает фаза постепенного спада работоспособности [73, с. 244]. Учащиеся не могут длительное время осуществлять однообразную деятельность. Возникает необходимость активного отдыха. С целью предупреждения снижения работоспособности учителю нужна смена видов деятельности.

7. Важен принцип «не принуждать, а увлекать».

Познавательные мотивы 6-летних детей неустойчивы, ситуативны, нуждаются в постоянном, но косвенном подкреплении.

Они чувствуют себя более психологически комфортно при обучении в подготовительных группах детского сада по сравнению с первыми классами школы. Главная причина — детсадовский ритм жизни, стиль общения детей со взрослым человеком и между собой больше отвечает уровню развития психики дошкольника. В силу трудностей приспособления к новым условиям и отношениям ребенок нуждается в непосредственных эмоциональных контактах, а в формализованных условиях школьного обучения эта потребность не удовлетворяется.

В благополучных условиях обучения психологическая напряженность начинает уменьшаться через 1,5—2 месяца. В более жестких условиях она сохраняется, вызывая побочные эффекты в психологическом и в соматическом плане [77, с. 120—122].

2.4.6 Особенности учебной деятельности младших школьников

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением в учебную деятельность. В этот период закладываются основы умения учиться. Под влиянием учебной деятельности у младших школьников формируются новообразования: рефлексия, внутренний план действия и произвольность (по Д. Б. Эльконину).

На протяжении младшего школьного возраста ребенок овладевает всеми компонентами учебной деятельности.

Учебная задача проходит этапы принятия готовых задач учителя через переосмысление к их самостоятельной постановке. Выделение учебной задачи может представлять для младших школьников трудности, поэтому в конце каждого урока должно отводиться время на то, чтобы проверить, как ученики поняли смысл выполняемых ими заданий [115, с. 285].

Неумение выделять учебную задачу проявляется в подмене смысла действия как носителя общего способа решения задачи его предметным содержанием. Например, вместо того, чтобы нарисовать пять яблок (два больших и три маленьких) по заданию учителя, младший школьник рисует семь одинаковых и старательно их украшает, не понимая содержания задания.

По мнению Д. Б. Эльконина, одной из причин, затрудняющих выделение младшими школьниками учебной задачи, является принцип наглядности. Предлагаемый детям наглядный материал (счетные палочки, кружочки, кубики) нередко превращается для детей в предмет практического манипулирования. Тем самым создаются условия для невольной подмены учебной задачи практической.

Определение понимания младшими школьниками учебной задачи осуществляется с помощью вопросов. Например: «А зачем нужно такое упражнение? Что осваиваешь, когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки?». Вопросы могут быть направлены на сравнение разных заданий и упражнений, относящихся к одному или разным правилам [115, с. 286].

Учебные исполнительные действия складываются как овладение отдельными операциями внутри действий, при этом младший школьник опирается на материализованные средства и проговаривание. Все учебные исполнительные действия выполняются вначале развернуто при полном составе составляющих их операций.

Как подчеркивает И. В. Дубровина, младшие школьники часто нерационально используют учебные действия, являющиеся общими при усвоении учебных предметов. Наиболее часто они применяют прием буквального запоминания. Это связано с особенностями учебного материала, требующего точного заучивания (стихотворения, правила, таблица умножения). Поэтому для младшего школьника задание выучить материал часто означает запомнить дословно. К дословному воспроизведению побуждает ребенка малый словарный запас, затрудняющий передачу мысли своими словами, а также большие резервы непосредственной памяти.

По мере усложнения учебного материала на первое место выдвигается задача не запомнить буквально, а понять, выделить основную мысль, что требует от ученика новых приемов работы (смысловая группировка материала, выделение опорных пунктов, составление плана). Однако момент введения новых приемов учебной работы часто упускается учителями. Поэтому у многих младших школьников закрепляются неадекватные приемы и способы работы с учебным материалом, что приводит к снижению успеваемости в средней школе [115, с. 287].

Контрольно-оценочные действия осуществляются в виде итогового контроля по результату сделанной работы. Но в процессе

работы начинается становление действия контроля по способу решения, что является основой формирования внимания, коррекции работы в ходе ее выполнения.

Вначале контроль за выполнением учебных действий производит учитель. Он расчленяет полученный результат на элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит их с недостатками учебных действий. По мере овладения контролем дети начинают самостоятельно соотносить результаты действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

В традиционной практике школьного обучения оценочная активность ученика не формируется. Согласно М. В. Матюхиной, младшие школьники нередко затрудняются судить, почему учитель поставил ту или иную отметку. Они не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями. Учителю важно привлекать младшего школьника не только к ретроспективной оценке (оценивание результатов), но и к прогностической самооценке, поскольку последняя опирается на рефлексии ребенка [134].

Отметка, лишённая содержательной оценки, приобретает самоудовлетворяющее значение. В младших классах (особенно среди девочек) наблюдается «коллекционирование» отметок. Усиление мотивационной роли отметки происходит в ущерб развитию познавательных мотивов. Она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, определяет систему его социальных отношений в семье и школе [115, с. 290].

Формирование оценки, умения анализировать собственные действия с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) — условие развития рефлексии ребенка.

2.4.7 Особенности учебной деятельности подростков

Подростки начинают понимать и осознавать связь предметов с определенной областью знаний [115, с. 381]. Содержание понятия «учение» расширяется в подростковом возрасте, когда приобретение знаний выходит за пределы школы, учебных программ и осуществляется самостоятельно, целенаправленно.

Переход к нескольким учителям с разными требованиями, характерами, стилем отношений рассматривается ими как внешний показатель взросления и возможность установить несложившиеся отношения с педагогами.

В начале обучения в 5-м классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения во многом сходный с тем, который был характерен для начала обучения в 1-м классе. У большинства подростков симптомы исчезают через 2—3 недели учебы, у некоторых — через 2—3 месяца и больше.

Затруднять адаптацию детей к средней школе может рассогласованность требований педагогов, предъявление одинаковых требований к учащимся 5-х классов и другим школьникам. Обучение в средних классах связано с определенной деиндивидуализацией и ощущением того, что никому из взрослых в школе они не нужны.

Преимущества подросткового возраста, по А. К. Марковой: избирательная готовность, повышенная восприимчивость к тем или иным сторонам обучения [30, с. 228]. Подростков привлекает возможность расширить свои знания, проникнуть в сущность изучаемых явлений, установить причинно-следственные связи. Они испытывают большое эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности. Неудовлетворение познавательных интересов вызывает у них состояние скуки, апатии и резко отрицательное отношение к «неинтересным» предметам.

Согласно И. В. Дубровиной, на протяжении подросткового возраста изменяются факторы, определяющие впечатление о продуктивности урока. Учащиеся 5-х классов обращают внимание на то, как учитель рассказывает новый материал, насколько часто шутит, в какой форме хвалит и ругает учеников, т. е. на отношение учителя к ученикам. Для учеников 7-х классов значимы внимательное отношение учителя к ответам учеников, возможность проявить самостоятельность, инициативу, дискутировать на уроке. Старшие подростки ценят эрудицию учителя, свободное владение предметом, стремление дать дополнительные знания [134].

Если подросток не видит жизненного значения знаний, у него может возникнуть отрицательное отношение к соответствующим учебным предметам [95].

Младшие подростки оценивают предметы по отношению к учителю и оценкам. С возрастом их больше начинает привлекать

содержание, которое требует эрудиции и самостоятельности. Появляется деление предметов на «интересные» и «неинтересные», «нужные» и «ненужные», что обусловлено качеством преподавания учителей и профессиональными намерениями подростков.

Подростки отличаются невысокой степенью осознания своего отношения к учению и причин низкой успеваемости. Они связывает ее с личностью учителя и его методикой ведения урока.

Одно из главных направлений работы в младшем подростковом возрасте — формирование общеучебных умений и навыков, умения учиться, так как сложившиеся в начальной школе умения и навыки часто не соответствуют материалу и требованиям средней школы.

В среднем подростковом возрасте происходит овладение общим строением учебной деятельности, способами самостоятельного перехода от одного вида действия к другому (от ориентировочных учебных действий к исполнительным и контрольно-оценочным), что является основой самоорганизации учения. Развивается умение находить несколько способов решения одной задачи, нестандартные способы решения, что переводит учебную деятельность с репродуктивного на продуктивный уровень. Происходит становление прогнозирующих, планирующих форм контрольно-оценочных действий. Это дает возможность корректировать учебную работу до начала ее выполнения.

В работе со старшими подростками учителя должны ориентироваться на развитие у них:

- умения оперировать гипотезами, переходить от частного к общему, строить умозаключения, делать на их основе выводы;
- рефлексии интеллектуальной (умения делать предметом анализа собственную мысль, способы умственной деятельности) и личностной (умения делать предметом анализа собственное «Я»);
- воли, умения ставить перед собой цели и достигать их [115, с. 418].

Для подростка урок — это ситуация общения с одноклассниками и учителем. Увлеченность межличностным общением уменьшает значимость учения для подростков, что обуславливает снижение успеваемости [156, с. 297].

Причины неуспеваемости подростков:

1. Недостатки учебной подготовки при нормальном уровне развития познавательных процессов: пробелы в знаниях, несформированность общеучебных и специальных учебных умений.
2. Несформированность нужных мыслительных операций.

3. Особенности знаний. Если в начальной школе знания соответствовали повседневному опыту ребенка, то в средних классах школы такая связь опосредована.

4. Формализм в усвоении знаний. Психолог Л. И. Божович выделила два вида формализма.

Первый вид формализма — школьники не пытаются проникнуть в суть того, что изучают, механически «зазубривают» материал. Наблюдается у подростков, стремящихся хорошо учиться, но характеризующихся несформированностью необходимых мыслительных операций и отсутствием познавательных интересов. Ведет к учебной перегрузке, повышенной утомляемости.

Второй вид формализма — школьники легко оперируют абстрактными понятиями, владеют необходимыми способами теоретического мышления, но испытывают трудности в восхождении от абстрактного к конкретному [115, с. 387—394].

Учебная деятельность способствует развитию теоретического мышления, интеллектуализации познавательной сферы подростков.

2.4.8 Особенности учебной деятельности старшекласников

В старшем школьном возрасте возникает стремление к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. Ориентировочные и исполнительные учебные действия могут выполняться на репродуктивном и продуктивном уровнях. Происходит овладение контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, планирующего самоконтроля и на этой основе — приемами самообразования.

Учебные действия, действия контроля и оценки переходят на уровень автоматического выполнения, в привычку, являющуюся основой культуры умственного труда и непрерывного самообразования. Умение ставить в учебной деятельности нестандартные учебные задачи и находить нестереотипные способы их решения — предпосылка творческого отношения к труду.

Возникает интерес к рациональной организации умственного труда, стремление к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности, сильных и слабых сторон своей учебной работы.

Старшекласники склонны преувеличивать свои интеллектуальные способности, уровень своих знаний и самостоятельности [134].

Появляются скучающие школьники, своим видом выражающие презрение к обыденным школьным знаниям; учеба кажется им прозаичной; они ведут себя так, будто учитель рассказывает что-то им уже известное. Они любят задавать учителям каверзные вопросы, а получив ответ, пожимают плечами и разводят руками.

Процесс обучения старшеклассников должен рассматриваться с точки зрения их подготовки к самообразованию (учить учиться самостоятельно), формировать рациональные приемы работы с учебным материалом (конспектирование, пользование справочными материалами, работа с книгой, написание реферата, тезисов) [30, с. 241]. Важно учить планировать свою работу, выбирать оптимальный режим дня, рационально использовать свое время.

Для развития познавательного интереса старшеклассников к предмету значимо качество преподавания [32, с. 15].

Умственная активность старшеклассников характеризуется:

1) теоретизированностью: интерес не столько к фактам, сколько к их анализу, обсуждению и размышлению над ними; интерес к отвлеченным вопросам («В чем смысл жизни?», «Что за Вселенной?»); снижается внимание к наглядному материалу;

2) изменением отношения к урокам: предпочтение отдается суховатому, но богатому идеями изложению учебного материала, стремлению самостоятельно читать философские сочинения;

3) стремлением к самостоятельности и независимости суждений: в сочинениях встречается много выражений («Я думаю», «Мое мнение», «Я считаю» — выражения искренние, но мысли могут быть несамостоятельными), высоко ценится самостоятельность суждений сверстников, не пользуются уважением одноклассники, заучивающие материал наизусть [32, с. 18—19].

Если подростки, выбирая себе профессию, исходят из учебных интересов, то старшеклассники интересуются теми предметами, которые им нужны в связи с выбранной профессией. Изменение характера учебной деятельности способствует развитию мировоззрения старшеклассников. Учащиеся переходят от усвоения конкретных научных закономерностей дисциплины к усвоению ее теоретических, методологических основ (от литературного чтения к изучению систематического курса теории и истории литературы). Усвоение основ общественных и политических знаний в курсе обществоведения также влияет на формирование мировоззрения учащихся,

так как данная дисциплина обогащает и приводит в систему их взгляды на природу и общество.

Характерная особенность учебного процесса старшекласников, по Л. И. Божович, — знания, получаемые в области одного учебного предмета, приводятся в связь с другими, создавая систему знаний [22, с. 287]. В результате фрагментарные представления складываются в общую картину мира, что означает начало формирования мировоззрения.

Многие старшекласники проявляют интерес к художественной литературе. Они выписывают из книг понравившиеся мысли, делают пометки на полях: «Вот это правильно», «Так я и думал».

Своеобразие познавательной деятельности подростков и старшекласников: подросток хочет знать, что собой представляет явление, а старшие школьники стремятся разобраться в разных точках зрения и составить собственное мнение, установить истину.

Подростка больше интересуют конкретные сведения, а старших школьников — ход анализа, способы доказательства привлекают не меньше, чем конкретные сведения [30, с. 190].

Вопросы для самоконтроля

1. Почему учебная задача отличается от множества частных задач?
2. Какие психологические особенности школьников младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста необходимо учитывать педагогам при организации процесса обучения?
3. Какова динамика педагогических задач в работе с учащимися различных возрастов?
4. Какие психологические условия обеспечивают положительное отношение школьников разных возрастных групп к учебным занятиям?
5. Каковы основные линии различий и взаимосвязи понятий «обучение», «научение», «учение» и «учебная деятельность»?

Список рекомендуемых источников: 17; 31; 64; 70; 89; 98; 109; 115; 143; 122.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Возрастные особенности учебной деятельности школьников.
2. Диагностика учебной деятельности.

3. Самостоятельная работа как высшая форма учебной деятельности.

Список рекомендуемых источников: 17; 54; 89; 95; 115; 134; 145.

Тема 2.5 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Цель: формирование знаний о развивающем обучении

Задачи:

- определить основные характеристики развивающего обучения;
- рассмотреть особенности системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова;
- раскрыть специфику система развивающего обучения Л. В. Занкова.

2.5.1 Основные характеристики развивающего обучения

Согласно Б. Б. Айсмонтасу, любое обучение и воспитание можно назвать «развивающим». Но все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания, и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека.

Различия подходов к проблеме развивающего обучения обусловлены разным пониманием его цели и разными средствами ее реализации. Одни психологи придают значение изменению содержания и формы образования (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), другие — усовершенствованию методов обучения (Л. В. Занков), третьи пытались средствами обучения изменить способы умственной деятельности школьников и, тем самым, повысить эффективность усвоения (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский) [115, с. 200].

Б. Ц. Бадмаев подчеркивает, что главное отличие развивающего обучения от традиционного — оно основано на учебной деятельности. «Два понятия — учебная деятельность и развивающее обучение — тесно взаимосвязаны» — разъясняет В. В. Давыдов [37, с. 50—51]. Учебная деятельность в контексте развивающего обучения — это

собственная мыслительная деятельность учащихся по добыванию и усвоению научных знаний. Благодаря этой деятельности происходит изменение учащихся.

Особенности развивающего обучения (Г. А. Цукерман):

1) оно не может быть без учебной деятельности, поскольку эта деятельность подразумевает не просто накопление учениками в памяти знаний, а овладение новыми обобщающими способами действия в сфере научных понятий и развитие умственных способностей;

2) оно развивает у учащихся способность к рефлексии, позволяющей им заниматься самоанализом, вырабатывает понимание самого себя, способность критически оценивать собственные и чужие действия, склонность к дискуссионному поиску ответов на любой вопрос, самостоятельность мышления [155].

Основные характеристики развивающего обучения:

1. Активно-деятельностный тип обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному.

2. Основная роль учителя в процессе развивающего обучения — организация учебной деятельности ученика, направленной на формирование познавательной самостоятельности, способностей, идейных и нравственных убеждений, активной жизненной позиции. Учитель конструирует педагогические воздействия на учащихся, располагая их в зоне ближайшего развития ребенка.

3. Учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума.

4. Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности. Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у школьника потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой схемы решения и способов действия. На первом плане — выдвижение гипотезы, формирование идеи и разработка оригинального плана решения задачи. В процессе добывания новых способов выполнения действия ученик получает конкретный результат в виде новых фактов. Поэтому в процессе обучения происходит интеллектуальное и личностное развитие школьников.

5. Ребенок — полноценный субъект учебной деятельности.

6. Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности [1].

Отличие развивающего обучения от традиционного:

1. Цель традиционного обучения — передача знаний, умений и навыков, а цель развивающего — развитие способностей.

2. В традиционном обучении акцент делается на памяти учащихся, а в развивающем — на мышлении учащихся.

3. Стиль взаимодействия учителя и учащихся в традиционном обучении — субъект-объектный (авторитарность, закрытость, монологичность), а в развивающем — субъект-субъектный (демократичность, открытость, диалогичность, рефлексивность).

4. Преобладающие формы организации работы на уроке при традиционном обучении — фронтальные или индивидуальные, а при развивающем — групповые и коллективные.

5. Учитель в традиционном обучении — носитель информации, пропагандист предметно-дисциплинарных знаний, хранитель норм и традиций. Учитель в развивающем обучении — организатор сотрудничества, консультант, управленец, помощник. Ученик в традиционном обучении отличается пассивностью, а в развивающем обучении — наличием интереса и активностью.

6. Усвоение знаний в традиционном обучении осуществляется посредством заучивания, а в развивающем — посредством поисковой мыслительной деятельности.

7. Ведущий принцип традиционного обучения — продавливание, а развивающего обучения — выращивание.

Развивающие занятия не тождественны традиционным учебным занятиям, в ходе которых ребенок овладевает новыми знаниями или умениями. Смысл развивающих занятий — продвинуть вперед психическое развитие ребенка, обеспечивающее успешное освоение им учебной программы [115, с. 202].

Любое обучение должно иметь развивающий эффект. Для этого педагог должен руководствоваться правилом о том, что ребенку нужно учиться не для того, чтобы он много знал, а для того, чтобы с помощью многосторонних знаний он развивался всесторонне.

2.5.2 Идеи Л. С. Выготского о развивающем обучении

Развивающее обучение возникло из теории, а не из практики. Теоретическая идея о развивающем обучении и ее научное обоснование

были высказаны Л. С. Выготским в 1926 г. в книге «Педагогическая психология. Краткий курс», а практическая ее реализация началась в 60-х гг. XX в. с распространения в школах России известной системы Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова. Термин «развивающее обучение» обязан происхождением В. В. Давыдову.

Основные идеи Л. С. Выготского о развивающем обучении:

1. Существует два уровня развития детей: 1) уровень актуального развития (характеризует особенности психических функций ребенка, сложившиеся на сегодняшний день, и определяется уровнем сложности заданий, которые ребенок может выполнить самостоятельно); 2) зона ближайшего развития (требует ориентировки на реализацию у ребенка возможностей завтрашнего дня и определяется уровнем сложности заданий, которые ребенок может выполнить при участии взрослого) [15, с. 15]. У детей с одинаковым актуальным уровнем развития могут быть разные потенциальные возможности. Один ребенок легко принимает помощь и затем решает самостоятельно похожие задачи. Другому ребенку трудно выполнить задание даже с помощью взрослого. Поэтому, оценивая развитие конкретного ребенка, важно учитывать не только его актуальный уровень (результаты тестирования), но и «завтрашний день» — зону ближайшего развития.

2. Обучение ведет за собой развитие. Однако обучение не должно отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка ведет к натаскиванию, не дает развивающего эффекта. Значит, обучение должно соответствовать возможностям на определенном уровне развития. Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности более высокого уровня.

3. Знание учителем связи преподавания любого школьного предмета с детским развитием позволяет опережать уровень сегодняшних возможностей ребенка, ставить и решать совместно с ним более сложные проблемы. До Л. С. Выготского большинство педагогов считали, что обучение должно приспосабливаться к сегодняшнему уровню развития ребенка (дидактический принцип доступности) [15, с. 14]. Применительно к школьному обучению данная идея реализуется в форме совместного с учителем выполнения учебных действий по специально разработанной методике. По ней предусмотрены познавательные учебные конфликты, приводящие

к плодотворным дискуссиям, в которых участвует учитель, направляя учащихся наводящими вопросами («Все согласны?», «Почему ты считаешь, что он не прав?»). Учитель организует учебные действия учеников и руководит их мыслительной работой, а результат ученики получают самостоятельно [15, с. 16].

2.5.3 Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова

В 1960-е гг. был создан научный коллектив под руководством психологов Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, который занимался изучением значения младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Если традиционная педагогика провозгласила дидактический принцип «от частного — к общему, от конкретного — к абстрактному», то авторы системы предложили построить обучение так, чтобы усвоение способов решения частных задач опиралось на понимание общих принципов построения соответствующих действий, усвоение этих принципов требует изучения научных понятий.

Фундамент системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова является положением, согласно которому ребенок рассматривается как самоизменяющийся субъект учения. Быть таким субъектом — значит иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворять ее посредством учения, т. е. хотеть, любить и уметь учиться. Система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова описывает тип обучения, ориентированный на развитие у школьников теоретического мышления и творчества [38].

Различия эмпирического и теоретического знаний (В. В. Давыдов):

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы.

2. Эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов. Теоретические знания, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи.

3. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

4. Конкретизация эмпирических знаний — подбор иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов, а теоретических — выведение и объяснение особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

5. Средство фиксации эмпирических знаний — слова-термины, а теоретических — символа-знаковые средства.

6. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу независимо от того, связаны эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность [37].

Развивающее обучение по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова — цельное единство элементов, которые друг без друга не обеспечат высокого развивающего эффекта обучения. Элементы теоретической части системы — содержание обучения, активные действия учащихся по решению учебных задач, формирование умений учиться (самостоятельно добывать знания и ориентироваться в новой научной информации), использование методик, основанных на восхождении от абстрактного к конкретному.

Практическая часть — набор учебно-методических пособий и сама практика обучения [15, с. 77].

Содержание обучения. Содержание обучения составляют теоретические знания, система научных понятий, определяющая общие способы действия в предмете. Усвоение их школьниками происходит при решении учебных задач посредством мыслительных действий. Результат данных действий — усвоение научных понятий, а также социальных, культурных, эстетических ценностей.

Учебная деятельность. Учебная деятельность — процесс усвоения теоретических знаний. Для младших школьников этот процесс совмещается с процессом их обучения учебной деятельности. Смысл учебной деятельности — самостоятельная мыслительная деятельность учащихся, а не передача учителем готовых знаний.

Формирование у учащихся навыков учения осуществляется в совместных с учителем коллективных учебных действиях [15, с. 78].

Методика урока. Отличительные особенности методики урока:

1. Содержание урока — это теоретическое понятие, которое ученикам предстоит усвоить. Его изучение начинается с решения мыслительных задач, а не с примеров, названия которых затем по внешним признакам объединяются в некоторое понятие, сообщаемое учителем в начале урока.

2. Занятие проходит в форме дискуссии или диалога. Учитель задает вопросы, не позволяющие детям уйти в сторону от обсуждаемой проблемы. Он не прибегает к прямой подсказке верного ответа. Вопросы учителя наводят учащихся не непосредственно на ответ, а на путь рассуждений, на объяснение сказанного.

3. Учитель не объясняет, а только ставит вопросы, побуждающие к размышлению таким образом, чтобы ученики максимально опирались на ранее усвоенную теорию и учились ее практическому применению. Вопросы обращены не только к отвечающему («Почему ты так считаешь?»), но и к остальным («Кто не согласен?»), что способствует общей активности [15, с. 82—84].

Функции учителя. Учитель на уроке подтверждает формулировку учащимися верного ответа, обосновывает полученный ими вывод, через верную постановку вопросов в процессе дискуссии дает учащимся новое знание — учит учиться.

Тип учебной активности учащихся и методы обучения. Традиционное обучение опирается на учебную активность воспроизводящего типа. Основные методы обучения: показ, объяснение. В развивающем обучении по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова преобладает активность поискового типа. Исключаются показ и объяснение способа действия. Изменяется смысл воспроизведения найденного способа действия при выполнении упражнений: не столько точное повторение найденного способа, сколько решение вопроса о его применимости в данных условиях.

Начальный этап поисковой деятельности — постановка учителем учебной задачи, требующей от учеников нового анализа и понимания ситуации действия. Задача, поставленная перед учеником, превращается в учебную, если ученик осуществляет ее переформулирование — вместо поиска частного способа решения он начинает искать обобщенный способ решения данного класса задач.

Далее учителю необходимо организовать поисковую деятельность учащихся. Учитель должен попытаться включиться в поисковую деятельность учеников и организовать ее изнутри, так как демонстрация образца деятельности исключена. Во-первых, он должен стать реальным участником совместного поиска, а не его руководителем; высказывать свои мнения по поводу шагов учащихся, предложить варианты решения. Все его предложения должны быть открыты для критического анализа и оценки, как и действия учащихся. Во-вторых, учитель должен включиться в осуществляемый учениками поиск, а не навязывать правильный путь решения.

Когда учебная задача решена, учителю нужно организовать оценку решения — выяснить пригодность найденного способа для решения других задач. Такие задачи должны быть сконструированы учителем вместе с учениками путем видоизменения условий исходной задачи. В процессе их конструирования и анализа ученики устанавливают основные направления возможного варьирования условий, которым соответствует найденный способ действия, т. е. создают предпосылки его конкретизации и освоения.

Особенности взаимодействия с учащимися. Взаимодействие между участниками в традиционном обучении строится по типу руководства-подчинения. Учитель ведет учеников к намеченной им цели, учащиеся следуют за учителем.

В контексте развивающего обучения по системе Д. Б. Элькнина — В. В. Давыдова возникшую перед учениками задачу учитель начинает решать вместе с ними, с позиции ученика, т. е. опираясь на имеющиеся у него знания и умения, пытается анализировать условия задачи, видоизменять в соответствии с ними способы действия. Отношения между учителем и учащимся строятся по типу делового партнерства, сотрудничества.

В условиях развивающего обучения индивидуальная форма организации учебного процесса оказывается неприемлемой. Умение организовать и поддерживать коллективный учебный диалог — наиболее сложный компонент методического мастерства учителя.

Результативность развивающего обучения. Возникновение и развитие теоретического мышления — важнейший результат развивающего обучения. Теоретическое мышление обнаруживается в ситуации, требующей не столько применения правила, сколько его открытия, конструирования [38].

Развивается мотивационная сфера учащихся. Значение для них приобретает содержательная оценка, а к концу младшего школьного возраста — самооценка, которая становится более объективной и критической. Формируются содержательные мотивы учения. К концу третьего года у младших школьников наблюдается формирование личной ответственности.

2.5.4 Дидактическая система развивающего обучения Л. В. Занкова

С конца 1950-х гг. научным коллективом под руководством Л. В. Занкова было начато масштабное экспериментальное исследование по изучению объективных закономерностей процесса обучения. Усилия коллектива Л. В. Занкова были направлены на разработку системы обучения младших школьников, имеющей своей целью их общее психическое развитие. Он поставил задачу построить систему начального обучения, при которой достигалось бы более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной системы.

Результаты исследований Л. В. Занкова:

– доказана ведущая роль обучения в развитии: изменение построения обучения определяет изменения психического облика школьников;

– выявлено, что обучение действует не прямолинейно, а преломляясь через внутренний мир ребенка, поэтому каждый ребенок под влиянием обучения достигает своих ступеней развития;

– введено понятие «общее развитие» [135].

Задача обучения. Общее психическое развитие — развитие ума, воли, чувств детей, являющееся основой усвоения знаний, умений, навыков.

Содержание образования. Теоретические и эмпирические знания.

Дидактические принципы системы:

1. Обучение на высоком уровне трудности (ведущий принцип). Если учебный материал и методы его изучения не вызывают у учащихся трудностей (в отношении познания взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи), которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо.

2. Ведущая роль теоретических знаний. Отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков. Имеющиеся знания переосмысливаются, систематизируются в сложную структуру.

3. Изучение программного материала быстрым темпом. Это означает, что не следует торопиться на уроке, а выполнять как можно больше упражнений и задач, исключение многократного и однообразного повторения пройденного. Данный принцип имеет не количественную, а качественную характеристику.

4. Осознание школьниками процесса учения. Развивающее обучение направлено на развитие рефлексии, осознание ребенком себя как субъекта учения. Учащиеся должны понимать основания расположения материала, необходимость заучивания отдельных элементов, иметь представление о возможных ошибках при усвоении материала, способах их предупреждения.

5. Общее развитие всех учащихся. Учет индивидуальных особенностей учащихся.

Методика обучения. Свойства методики:

1) многогранность — в сферу учения вовлекаются интеллект, эмоции, стремления, волевые качества и другие стороны личности;

2) процессуальность познания — изучение каждого отрезка учебного курса входит в качестве элемента в изучение другого отрезка, каждый элемент знания вступает в более широкие связи с другими элементами;

3) вариантность — изменения стиля работы учителя в зависимости от конкретных условий. Это может касаться логики изложения материала (развертывание материала и от общего к частному, и от частного к общему), темпа продвижения в освоении программы. Задания и вопросы учителя на уроке и в домашнем задании требуют неоднозначного ответа, способствуют формулированию разных точек зрения, разных оценок изучаемого материала;

4) направленность на разрешение коллизий — постановка учителем противоречий, которые учащимся предстоит разрешить [126].

Организационные формы. Организационные формы занятия более динамичны и гибки, чем при традиционном обучении. Формы те же, но содержание меняется. Урок может начаться с нового для учащихся вопроса, связь которого с прежним опытом они осознают самостоятельно или с помощью учителя. Развертываться урок

может в виде постепенного углубления в тему, чему способствует привлечение материала из изученных и новых тем.

На уроке меняется соотношение удельного веса речи учителя и учащихся. Учитель, сохраняя свою ведущую роль, должен обеспечить свободу самовыражения ребенка, создать условия, чтобы ребенок не боялся высказывать свои мысли. Для этого важно научиться задавать детям вопросы, требующие вариантов ответов.

Меняется отношение к понятию «дисциплина на уроке». Возможен и рабочий шум, и возгласы, и смех, и шутка.

Домашние задания разнообразны, т. е. включают не только тренировку в письме, чтении, решении задач, но и наблюдение за объектами, выяснение вопросов у взрослых, практические поделки. Поэтому домашние задания не становятся источником перегрузки.

Взаимоотношения учителя и учащихся добрые, доверительные, наполненные положительными эмоциями.

Подход к выявлению результатов обучения. При подведении итогов первостепенное значение придается выявлению того, как дети продвинулись в общем развитии, а не только в усвоении школьной программы. Показатели успеваемости имеют высокую цену лишь в сочетании со столь же высокой оценкой развития. Обучение может быть расценено как высокоэффективное и в том случае, если ученик не достиг высоких показателей в усвоении программы, но продвинулся в общем развитии.

Отметка не исключена, но не играет главенствующей и стимулирующей роли. Отметки, как правило, не выставляются. Они служат инструментом для отражения итогов усвоения школьной программы (по показаниям письменных работ). Дети не знают, кто у них «отличник» и «двоечник». Они видят друг в друге личность.

Результативность обучения. Детям свойственен большой диапазон индивидуальных различий, эффективное продвижение в психическом развитии. Развивается рефлексия, тяга к умственной и интерес к учебной деятельности, формируется адекватная самооценка.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему к детям с одинаковым уровнем актуального развития необходим дифференцированный подход в обучении в отношении уровня сложности предлагаемых им заданий?

2. Каким образом учитель может учитывать в организации учебного процесса положение о зоне ближайшего развития?
3. Почему реализация технологии развивающего обучения требует соответствующей психологической подготовки учителя?

Список рекомендуемых источников: 1; 14; 15; 33; 37; 38; 40; 98; 115; 135; 155; 161.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Внедрение системы развивающего обучения Л. В. Занкова и В. В. Давыдова в школьную практику.
2. Сравнительная характеристика традиционного и развивающего обучения.

Список рекомендуемых источников: 1; 14; 15; 37; 38; 40; 98; 115; 161.

Контролируемая самостоятельная работа

Задания

1. Подготовить рефераты на тему «Система развивающего обучения в школах Республики Беларусь».
2. Составить таблицу, отражающую сравнительную характеристику существующих теорий развивающего обучения.
3. Разработать памятку для учителей о критериях эффективной подготовки и проведения урока в соответствии с принципами развивающего обучения.

Список рекомендуемых источников: 1; 14; 15; 37; 38; 40; 98; 115; 135; 143; 161; 168.

Тема 2.6 ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ И ШКОЛЬНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Цель: формирование знаний о психологических особенностях педагогической оценки и школьной успеваемости.

Задачи:

- рассмотреть психологические основы оценочной деятельности педагога;
- выявить психологические причины неуспеваемости школьников;
- раскрыть основные направления работы учителя и психолога с неуспевающими школьниками.

2.6.1 Оценка и отметка

Один из главных аспектов взаимодействия педагога с учениками — стимулирование их учебной деятельности.

Стимулы должны быть разнообразными и использоваться в зависимости от возможности удовлетворения актуальных потребностей ребенка, соответствия задачам обучения и воспитания. Слишком частое применение одних и тех же положительных или отрицательных стимулов ведет к постепенной утрате ими своей мотивирующей роли (явление угасания).

Виды стимулов: органические (удовлетворение органических потребностей ребенка — вкусное, сладкое, приятное физически); материальные (приобретение желанных, интересных и привлекательных для ребенка вещей); моральные (удовольствие от сознания выполненного долга, оказания помощи людям, соответствия своих поступков высоким нравственным ценностям); социально-психологические (повышение внимания, уважение, отведение престижной и значимой роли); индивидуальные (личное, существенное для ребенка, имеющее для него особое значение) [96].

Способы стимулирования: внимание, одобрение, признание, оценка, поддержка, награда, усиление социальной роли, престижа [74, с. 42].

Педагогическая оценка — процесс и результат оценивания педагогом учебной деятельности и результатов труда учащегося с целью стимулирования и направления его учебно-познавательной активности в контексте их взаимодействия.

Педагогическая оценка включает оценки, которые дают ребенку учителя, родители и любые другие лица, занимающиеся воспитанием и развитием детей.

Согласно У. Джеймсу, **оценка** — это возвращение отраженного впечатления, могучее средство в руках педагога. Как отмечает В. В. Давыдов, оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена ли им данная учебная задача [115, с. 289].

Школьная отметка — стимул, характеризующий в баллах относительные и абсолютные успехи ученика. Если оценка, по А. В. Петровскому, имеет только два значения (положительное и отрицательное), то отметка — несколько ранговых (от 1 до 10). Крайние значения отметок не всегда обладают той стимулирующей силой, которую имеют средние отметки [29]. Важную роль она играет в детские годы и в младшем школьном возрасте, так как связана с формированием у ребенка отношения к себе.

Согласно Ш. Амонашвили, **оценка** — это процесс оценивания, осуществляемый человеком, а **отметка** — результат этого процесса, его условно-формальное отражение в баллах [5].

Психолог В. В. Давыдов считал неправомерным отождествлять оценку с отметкой. Оценка фиксирует факт усвоения или неусвоения и показывает его причины, направляет усилия ученика к устранению недостатков [144].

Усиление мотивационной роли отметки происходит, по мнению И. В. Дубровиной, в ущерб развитию познавательных мотивов учащихся. По П. Массен введение отметок тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания.

Приобретая особую значимость в глазах окружающих, отметка превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, социальные отношения в семье и школе. Исследователь Ш. А. Амонашвили подчеркивал, что «фетишизация» отметок со стороны значимых для ребенка людей приводит к быстрому осознанию влияния отметки на отношение к нему окружающих. В результате дети приобретают навыки добывания и уничтожения отметки, прибегая к недозволенным приемам (списывание, самовольное исправление отметки на более высокую, обман) [5, с. 39].

Учитывая негативные последствия отметки на становление учебной деятельности, психологами и педагогами предпринимаются попытки выведения отметки из школьной практики. Например, Ш. А. Амонашвили разработал концепцию обучения на содержательно-оценочной основе. Безотметочное обучение введено и в первых классах. Однако отказ от отметок в начальной школе, решая одни проблемы, порождает другие. В начальных классах учителю приходится сталкиваться с тем, что дети запрашивают отметки, не удовлетворяясь содержательной оценкой. Потребность детей в обратной связи закономерна. Но отметка как единственная форма удовлетворения этой потребности свидетельствует о незнании детьми содержательного способа [118, с. 290—293].

По мнению Г. А. Цукерман, отмена отметки не означает отмены оценивания. Заменяя отметку развернутой системой оценочных взаимоотношений ребенка и взрослого, учитель создает условия для развития у школьников способности самооценивания как составляющей самообучения. Безотметочная система оценивания является щадящей для тех младших школьников, чьи учебные достижения существенно ниже средних [154].

Эффективность педагогической оценки зависит от индивидуального (соответствие возрастным и личностным особенностям ребенка) и социального критерия (учет социокультурной среды и социальной ситуации, в которой она предъясняется). Например, в обществе западно-европейского или североамериканского типов действительны материальные стимулы, в исламских обществах — морально-религиозные, а в Японии — социально-психологические.

2.6.2 Функции педагогической оценки и отметки

По мнению С. Л. Рубинштейна, оценка должна быть результатом, а не целью деятельности. Цель оценочной деятельности учителя — контроль за успеваемостью учащихся и формирование у них адекватной самооценки.

Исследователь Б. Г. Ананьев видел в педагогической оценке акт взаимооценивания: учитель оценивает работу ученика и ребенок оценивает (воспринимает) оценку учителя [7].

Функции педагогической оценки (Б. Г. Ананьев): ориентирующая (способствует осознанию учеником процесса и результатов умственной работы) и стимулирующая (воздействие на аффективно-волевую сферу ученика благодаря переживанию успеха или неуспеха, формированию притязаний и намерений).

Можно также выделить воспитательную, констатирующую, контролирующую функции педагогической оценки.

Функции педагогической отметки:

1) информационная — педагогическая отметка свидетельствует о качестве усвоения знаний учащимися, качестве предъявления учеником усвоенного материала, способностях ученика;

2) стимулирующая — желание получить определенную отметку побуждает ученика к дополнительным усилиям. Учителя могут вкладывать в отметку стимулирующий смысл, завышая ее неуверенному, но старательному ученику;

3) отражающая личное отношение учителя к ученику;

4) регулирующая поведение, межличностные отношения между учащимися (особенно в начальной школе). Неуспешные ученики становятся «аутсайдерами», что заставляет их привлекать к себе внимание дисциплинарными нарушениями;

5) характерообразующая — преобладающие отметки, особенно по любимому предмету, влияют на «Я-концепцию» ученика (в случае неудовлетворенности отметкой формируется комплекс неполноценности, даже если по другим предметам отличные отметки) [143, с. 110—111].

Функции отметки (Л. Г. Петерсон и В. А. Петерсон):

1) определение степени соответствия целей, поставленных перед учеником и достигнутых результатов в их динамике;

2) выявление текущих затруднений ученика;

3) определение качества работы учителя по успешности учащихся;

4) создание психологически комфортной образовательной среды для мотивации ребенка к успешной деятельности [110].

Значит, одна из основных функций оценки и отметки — функция обратной связи, позволяющая учителю диагностировать образовательный процесс, корректировать свои действия, проектировать этапы работы с учащимися, дифференцировать методы обучения.

Обратная связь позволяет ученикам видеть недостатки учебной деятельности и осуществлять саморегуляцию процесса учения.

Оценка учителя обеспечивает положительный воспитательный эффект, если ученик внутренне согласен с ней. У хорошо успевающих школьников совпадение собственной оценки и оценки учителя бывает в 46% случаев, а у слабоуспевающих — в 11% случаев. Воспитательный эффект оценки выше, если учащимся понятны требования, предъявляемые учителями.

2.6.3 Виды педагогических оценок. Типы оценки в ситуации опроса (Б. Г. Ананьев)

Виды педагогических оценок (Р. С. Немов):

1. *Предметные и персональные.* Предметные оценки касаются того, что делает или что уже сделал ребенок (содержание, предмет, процесс и результаты деятельности, но не сам субъект). Персональные педагогические оценки относятся к субъекту деятельности, отмечают индивидуальные качества человека, проявляющиеся в деятельности, его старание, умения, прилежание.

2. *Материальные и моральные.* Материальные педагогические оценки включают способы материального стимулирования детей за успехи в учебной и воспитательной работе (деньги, привлекательные для ребенка вещи). Моральная педагогическая оценка содержит похвалу или порицание, характеризующие ребенка с точки зрения соответствия его поведения принятым нормам.

3. *Результативные и процессуальные.* Результативные педагогические оценки относятся к конечной деятельности, акцентируют внимание на цель, пренебрегая другими атрибутами деятельности. В этом случае оценивается результат, а не способ его достижения. Процессуальные педагогические оценки относятся к процессу деятельности (как достигнут результат, что побудило к его достижению).

4. *Количественные и качественные.* Количественные педагогические оценки соотносятся с объемом выполненной работы (число решенных задач, упражнений). Качественные педагогические оценки касаются качества выполненной работы, точности, аккуратности, тщательности [96].

Основные группы оценок (А. И. Луньков): личностные (оценивается продвижение ученика по отношению к его среднему уровню знаний, навыков, мышления), сопоставительные (ученики сравниваются между собой), нормативные (достижения ребенка оцениваются относительно некой нормы) [126].

Впервые и наиболее полно в психологическом плане проблема педагогической оценки применительно к школьному обучению была разработана в 30-е гг. XX в. Б. Г. Ананьевым.

Виды оценок (Б. Г. Ананьев):

1. По уровню обобщения: парциальная, фиксированная и интегральная.

Парциальная оценка — это исходная форма педагогической оценки, которая имеет отношение к частному знанию, умению, навыку или отдельному акту поведения. Парциальные оценки выражаются в словесной форме («Молодец, Саша, ты прекрасно сказал!», «Кто подскажет Иванову? Он у нас опять ничего не знает»). Большое количество парциальных оценок и систематический внешний контроль сдерживают развитие самостоятельности, инициативы, ответственности и самоконтроля. Увлечение положительными или отрицательными оценками приводит к формированию завышенной или заниженной самооценки школьников. Школьникам с разной успеваемостью адресуются типичные для них парциальные оценки. Сильные школьники оцениваются в три раза чаще, чем слабые. Однако потребность в оценке учителя наиболее велика у средних и слабоуспевающих школьников.

Фиксированная оценка отражает промежуточные или завершённые успехи школьника, его прилежание и дисциплину на уроке. Она носит более обобщенный и синтетический характер. Выражается количественно в одном из ранговых значений (от 1 до 10). Фиксированную в баллах оценку называют отметкой.

Парциальные и фиксированные оценки — основа для педагогической характеристики как интегральной формы педагогической оценки, определяющей в целом личность и поведение школьника. Успеваемость школьников влияет на их интегральную оценку. В оценке учителями интеллектуальных и моральных качеств личности учащихся наблюдается их дифференциация в зависимости от уровня успеваемости, выражающаяся в приписывании сильным ученикам высокого уровня развития всех качеств, а слабым учащимся — низкого.

2. По способу предъявления: прямая и косвенная (опосредованная). Прямая оценка непосредственно обращена к ученику. Косвенная оценка ученика производится через оценку другого ученика или оценку ученика одноклассниками.

В первом варианте косвенной оценки ученик, вызванный к доске, о ценку за ответ не получает, но вызов другого ученика с последующей прямой положительной оценкой становится для первого ученика свидетельством поражения («Вот, Дима, это другое дело, садись. Садись и ты, Иванов»). Систематическое применение такого оценивания депрессирующе воздействует на ученика и ведет к изменению отношений между учениками, которые участвуют в опросе.

Второй вариант косвенной оценки связан с ситуацией опроса, в которой учитель не дает оценку ученику, но и не возражает против оценки, которую дает ему класс или отдельные учащиеся.

3. По способу оценочной стимуляции: отсутствие оценки, неопределенная оценка, прямая положительная и отрицательная. Примером неопределенной оценки могут служить высказывания «Ну», «Ладно», «Дальше». Прямые положительные оценки могут выступать в трех формах: согласие, одобрение и ободрение. Разновидности прямой отрицательной оценки: замечание, отрицание и порицание. Согласие и отрицание — это скорее безоценочные суждения, с помощью которых производится констатация правильности или неправильности ответа или поведения («Да, это верно», «Нет, это не так»). Они значимы для развития мышления и понимания у учащегося во время опроса и рассчитаны на перестройку интеллектуальных механизмов для конкретной операции.

Одобрение и порицание могут принимать различные оттенки. Виды порицания — сарказм, упрек, угроза, нотация. Порицание и одобрение несут аффективное напряжение и рассчитаны на перестройку аффективно-волевой сферы личности.

Ободрение — позитивная вербальная или невербальная оценка того, что сделал или намеревается сделать ребенок. Стимулирующая функция ободрения превалирует над ориентирующей («Так, ты все правильно делаешь ... делай так и дальше», «Молодец!», «Очень хорошо!») [7].

2.6.4 Возрастные особенности ребенка и педагогическая оценка.

Субъективизм педагогических оценок

Причины возрастного изменения значимости педагогической оценки:

- 1) меняется иерархия человеческих потребностей по мере их удовлетворения;
- 2) с возрастом происходят личностные изменения детей, и те оценки, которые были значимы для них, теряют свою стимулирующую роль, а на первое место выходят те, которые соответствуют возрастным интересам ребенка [149, с. 62].

Тенденции возрастного изменения значимости педагогической оценки:

- 1) растет понимание необходимости приобретения новых знаний, умений и навыков;
- 2) увеличивается значимость обладания определенными качествами;
- 3) возрастает роль социально-психологических стимулов;
- 4) осуществляется постепенный переход от ориентации на внешние стимулы к учету внутренних стимулов [143, с. 112].

В младенческом и раннем возрасте наиболее действенная форма педагогической оценки — эмоционально-экспрессивная, передаваемая через жесты, мимику и пантомимику. С помощью реакций, вызывающих у ребенка положительные эмоции, взрослый дает ему понять, что та или иная форма поведения им одобряема. Начиная с возраста 1,5 лет, когда ребенок понимает, речь, смысл оценочных слов («хорошо», «плохо», «можно», «нельзя») и производных от них определений, можно вводить прямые оценки действий. Эмоционально-экспрессивные реакции взрослого на поведение ребенка уточняются словесными оценками.

Стимулирование деятельности и общения детей в младшем дошкольном возрасте может дополнить социально-психологическими факторами, так как у детей возникают самооценка, уровень притязаний, мотивация достижения успехов, групповые формы деятельности. Действенными становятся стимулы, связанные со стремлением выиграть соревнование, получить публичное одобрение, привлечь к себе внимание. Вместе с тем не следует забывать об эмоциональных и оценочных стимулах.

В старшем дошкольном возрасте к ранее применявшимся способам стимулирования добавляются педагогические оценки, связанные с соблюдением правил поведения, демонстрацией знаний, умений и навыков. Благоприятные возможности для этого появляются в сюжетно-ролевых играх с правилами. Различные виды педагогического стимулирования равноценны. Дошкольники одинаково реагируют и на эмоционально-экспрессивные выражения одобрения со стороны взрослых и на их оценки. Сознательные предпочтения педагогических не наблюдаются.

В младшем школьном возрасте ценность приобретают стимулы, связанные с имеющимися у детей знаниями, умениями и навыками, с соблюдением дисциплинарных требований, а также социально-психологические стимулы. Наиболее эффективны педагогические оценки, даваемые значимыми людьми, учителями и родителями.

В подростковом возрасте предыдущие способы стимулирования сохраняют свою роль. Социально-психологические оценки начинают занимать одно из главных мест в иерархии педагогических стимулов. Дети начинают больше реагировать на оценки сверстников и друзей, чем на оценки родителей и учителей.

В старшем школьном возрасте более существенны оценки личного плана, чем оценки знаний, умений и навыков, форм поведения. Педагогические оценки, получаемые от взрослых, преломляются через самооценку, и собственное восприятие себя становится более значимым, чем оценки со стороны [143, с. 113—114].

Субъективные ошибки оценивания:

а) *ошибки «великодушия» или «снисходительности»* — выставление педагогом завышенных оценок;

б) *ошибки «центральной тенденции»* — стремление избежать крайних оценок (не ставить «4» и «10»);

в) *ошибка «ореола»* связана с предвзятостью педагогов и проявляется в тенденции оценивать положительно тех школьников, к которым они лично относятся хорошо, и отрицательно тех, к которым относятся плохо;

г) *ошибки «контраста»* — знания, качества личности и поведение обучающегося оцениваются выше или ниже в зависимости от того, выше или ниже выражены те же характеристики у педагога. Например, менее собранный и организованный преподаватель будет

выше оценивать учеников, отличающихся высокой организованностью, аккуратностью и исполнительностью;

д) *ошибка «близости»* — педагогу трудно сразу после «4» ставить «10», при неудовлетворительном ответе «отличника» учитель склонен пересмотреть свою отметку в сторону завышения;

е) *«логические» ошибки* — вынесение сходных оценок разным психологическим свойствам и характеристикам, кажущимся логически связанными. Например, за одинаковые ответы по учебному предмету нарушительно дисциплины и примерному в поведении школьнику выставляют разные оценки [96].

Осознанное, преднамеренное искажение оценок следует рассматривать как способ стимулирования обучающегося.

Учителя непроизвольно обращаются к тем обучаемым, которые сидят за первыми партами, и склонны выставлять им более высокие баллы. Много зависит от субъективных склонностей педагога. Учителя с хорошим почерком отдают предпочтение «каллиграфистам». Педагоги, чувствительные к правильному произношению, часто несправедливо наказывают обучаемых с дефектами речи.

Педагог должен стремиться к объективной оценке, выполненной учащимся работы. Необходимо объяснять обучающимся причины выставяемой оценки.

Вместе с тем абсолютная объективность педагогической оценки не всегда целесообразна с точки зрения обеспечения индивидуального подхода в обучении и воспитании учащихся.

2.6.5 Обучаемость и успеваемость. Причины неуспеваемости школьников

Согласно В. А. Якунину, **успеваемость** — показатель, отражающий степень совпадения фактического и запланированного результата [168]. Определяется с помощью отметки. За каждой отметкой стоят знания и прилежание (отношение к учению), учебная и общественная активность, поведение учеников. Когда хотят подчеркнуть еще и способы учения, позволившие достигнуть результата, применяют понятие учебной успешности.

Впервые понятие учебной успешности было введено Б. Г. Ананьевым. Проблема школьной неуспешности шире проблемы неуспе-

ваемости. Неуспеваемость — неэффективность учебной деятельности. Неуспешность проявляется в недостижении не только образовательной, но и других целей школы [126].

Вместе с тем школьная успеваемость осознается глубже, чем получение хороших отметок. Она приравнивается к способности ребенка достигать высоких результатов в научении чему-либо, а значит быть успешным в деятельности и в жизни в целом. Успехи в школе способствуют развитию уверенности в своих силах и высокой позитивной самооценке.

Как отмечает З. И. Калмыкова, успеваемость в педагогике определяется фондом усвоенных знаний, умений и навыков. Тех, кто не соответствует данному критерию, относят к педагогически запущенным школьникам. Основная форма контроля успеваемости — внешняя активность ученика: устный и письменный ответы, выполнение контрольных заданий. Все школьники распределяются по степени успеваемости: двоечники, отличники и т. д. Однако внешние показатели успеваемости не всегда точно выражают истинные результаты обучения, показателем которых, по мнению З. И. Калмыковой, выступает действенность знаний (объем и качество усвоения знаний — обученность) [17, с. 125]. В этом случае в число ведущих критериев обученности входит степень понимания усвоенного материала, легкость актуализации, свобода оперирования материалом, широта его применения в новых условиях.

Психологический аспект рассмотрения успеваемости связан с определением ее взаимосвязи с обучаемостью. Обучаемость — индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе активного взаимодействия с педагогом. Скорость усвоения знаний обусловлена умственной работоспособностью. Качество усвоения зависит от уровня развития познавательных процессов, мотивационно-волевой и эмоциональной сфер сознания. При этом обучаемость опирается на внутренние психологические ресурсы обучаемого и на его активность в построении продуктивных отношений с педагогом.

Взаимосвязь обучаемости и успеваемости состоит в том, что психологической предпосылкой успеваемости является обучаемость. Ведущим специалистам Н. А. Менчинской понятие обучаемости положено в основу психологической характеристики неуспевающих школьников. Мышление — важнейший психический процесс,

влияющий на обучаемость школьника. Именно недостатки в развитии мышления, а не памяти и внимания, — психологическая причина неуспеваемости.

Причины неуспеваемости школьников

В контексте неуспешной учебной деятельности выделяют неуспеваемость и отставание (В. С. Цетлин). Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования по истечении какого-то значительного отрезка обучения. В основе отставания в учении лежит распределение требований, предъявляемых к познавательной деятельности школьников, с реально достигнутым ими уровнем умственного развития и их потенциальными возможностями. Неуспеваемость становится итогом процесса отставания.

Согласно П. П. Блонскому, в качестве элементов неуспеваемости выступают следующие недостатки учебной деятельности школьника: не владеет минимально необходимыми операциями творческой деятельности, использованием в новой ситуации имеющихся знаний, умений и навыков; избегает трудностей творческой деятельности; не стремится к оценке своих достижений, к расширению знаний, совершенствованию умений и навыков; не усвоил понятия в системе [126, с. 265].

Причины неуспеваемости учащихся (З. Гильбух):

1) педагогические (низкая эффективность работы учителя, отсутствие дифференцированного подхода к учащимся, недостаточный учет психологических и физиологических особенностей учащихся при планировании учебного процесса, пропуск учеником занятий, недостаток любви и заботы родителей);

2) психологические (несформированность мотивов учебной деятельности, нарушения в эмоционально-волевой сфере, низкий уровень познавательных способностей, неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной деятельности);

3) соматические и физические (ослабленность организма, хронические заболевания);

4) нейрофизиологические (слабый тип высшей нервной деятельности, нарушения слуха, зрения, артикуляции, микропоражения коры головного мозга) [126, с. 226].

По мнению М. А. Данилова, неуспеваемость связана с противоречиями обучения: требования к учащимся не соответствуют их возможностям.

Причины неуспеваемости (Л. С. Славина):

1) несформированность мотивации учения;
2) недостаточная интеллектуальная активность ученика. Интеллектуально пассивные школьники, согласно Л. С. Славиной, учатся без понимания того, что они изучают. Они либо заучивают материал, либо пытаются выполнять задания точно по образцу, не могут рассказать о материале своими словами. Интеллектуальная пассивность может проявляться избирательно. Вне учебных занятий, в игре или при выполнении практической деятельности такие дети действуют активнее и сообразительнее, чем в учении;

3) несформированность навыков и способов учебной работы — учащиеся пользуются малоэффективными и требующими затрат лишнего времени и труда способами работы, испытывают трудности в организации времени и пространства для учебной работы;

4) неумение трудиться — недостаточное проявление волевых усилий в учении, связанное с нарушением процесса передачи ответственности ребенку и ее принятия им [140].

Исследователи М. К. Акимова и В. Т. Козлова делят психологические причины неуспеваемости на недостатки познавательной деятельности и недостатки в развитии мотивационной сферы личности [2].

Согласно М. Селигману, причина неуспеваемости школьников — обученная беспомощность, состояние, возникающее, когда ученику кажется, что внешние события от него не зависят и он ничего не может сделать, чтобы их предотвратить или изменить [126, с. 266]. В результате неудовлетворительные оценки не стимулируют школьника к учению, а укрепляют веру в собственную неспособность быть успешным, что влечет дальнейшее снижение успеваемости. Отношение учителя к таким учащимся как к аутсайдерам («ты все равно никогда не научишься»), невербальные проявления, демонстрирующие отношение к ученику) укрепляют его беспомощность. Если обученная беспомощность обусловлена такой внутренней причиной, как уверенность в отсутствии способностей и низком уровне интеллекта, то она является стабильной и глобальной (распространяется на все виды деятельности). Если неуспевающий

школьник считает, что причина его неудач — переутомление, то беспомощность, распространяясь на все виды деятельности, не является стабильной. Рассмотрение в качестве причин собственной неуспеваемости внешних обстоятельств определяет стабильность и глобальность беспомощности ученика.

2.6.6 Типология неуспевающих школьников

В основе классификации (по Н. А. Менчинской) неуспевающих школьников — обучаемость, направленность личности учащихся, их мотивационная сфера:

1) низкая обучаемость, сочетающаяся с положительным отношением к учению и сохранением позиции школьника;

2) высокое качество мыслительной деятельности, сочетающееся с отрицательным отношением к учению при частичной или полной утрате позиции школьника;

3) низкая обучаемость, сочетающаяся с отрицательным отношением к учению при частичной или полной утрате позиции школьника.

Подтипы неуспевающих школьников (Н. И. Мурачковский)

В основе деления на подтипы лежат средства компенсации неуспеха в учении и наличие или отсутствие направленности на определенный вид деятельности в будущем.

Среди первого типа школьников различают два подтипа:

1. Ученики, стремящиеся компенсировать неуспех в учебной работе практической деятельностью. Занятие ею накладывает отпечаток на характер их мышления. Незрелость абстрактного мышления сочетается со стремлением конкретизировать условия и способы решения задачи, что позволяет достичь некоторых успехов в учебе. Учебный материал такие дети усваивают с трудом из-за незрелости аналитического мышления. Анализ направлен только на часть задачи, но не на все задание в целом.

Для учащихся характерна направленность на определенный вид деятельности в будущем, более или менее ясное представление о желаемой профессии. Эта направленность зависит от содержания практической деятельности, которой они компенсируют неудачи в учении. Школьники дают себе объективную самооценку.

2. Ученики стремятся избегать трудностей в учебной работе. Пытаясь добиться успехов в учебе, они прибегают к недозволенным средствам: списыванию, подсказкам. У них ограниченный запас представлений об окружающем мире. Они не пытаются вникнуть в смысл учебного задания и не думают о будущем. В школу обычно приходят с хорошей подготовкой и желанием учиться. Однако дома их не приучили к усидчивости, они привыкли заниматься тем, что им нравится. Поэтому необходимость сосредоточить внимание, напрячь память, активно мыслить вызывает у них неудовольствие. В то же время возникающий на этой основе неуспех в учении влечет моральный конфликт, вызывающий отрицательное отношение к учению, отчуждение от класса. Планы этих детей на будущее не связаны с учением.

Среди школьников второго типа выделяют два подтипа:

1. Учащиеся, компенсирующие неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе внеклассной интеллектуальной деятельностью. Их может интересовать чтение книг по зоологии, астрономии или космонавтике, не отмеченных в программе. Их мечты о будущем связаны именно с областями внеклассных увлечений. У них не сформированы широкие социальные мотивы учения.

2. Неуспех в учении у школьников приводит к поискам связей с внешкольными сообществами. У детей наблюдаются интересы и склонности, имеющие отрицательную социальную направленность. Школьники часто теряют позицию ученика и грубо нарушают дисциплину, имеют плохую репутацию у учителей.

Характеристику неуспевающих третьего типа можно представить, суммируя особенности слабой обучаемости первого типа и черты антисоциальной направленности школьников, отнесенных ко второму подтипу второго типа [41, с. 56—58].

Типология отставания по учебному предмету (Ю. З. Гильбух)

1. Учащиеся с низкой интенсивностью учебной деятельности: отвлекаются на уроках, невнимательны, нарушают дисциплину, в дневниках много замечаний. Получая замечание, школьники сосредоточиваются лишь на короткое время. Учебным занятиям уделяют мало времени, у них нет желания заниматься предметом, уклоняются от учебной нагрузки. Уровень их умственного развития достаточный, чтобы успешно усвоить материал по предмету. Причины отставания — пробелы в знаниях, умениях и навыках; сниженный

интерес к предмету, недостатки в организации, формах и методах обучения, в методике работы учителя.

2. Учащиеся с низкой эффективностью учебной деятельности: внимательны, старательны, затрачивают много сил на занятия, но не справляются с учебой.

Причины отставания — несформированность умений и навыков учения; недостатки познавательной сферы (низкий уровень развития способности к обобщению и логическому рассуждению, восприятия и пространственного воображения, специальных способностей, ригидность мыслительных процессов), отсутствие дифференцированного подхода к учащимся со стороны учителей.

3. Учащиеся с сочетанием признаков низкой эффективности и интенсивности учебной деятельности. Негативные факторы накладываются друг на друга, что приводит к отставанию более длительному, сложно поддающемуся коррекции [30, с. 322—324].

2.6.7 Работа учителя и психолога с неуспевающими школьниками

Работа психолога с учащимися, обладающими низкой обучаемостью. Нужна перестройка особенностей мыслительной деятельности, которые тормозят успешное обучение.

Недостаточное развитие способности к обобщению, преобладание наглядно-действенного мышления над словесно-логическим заставляют обратить особое внимание на первых этапах обучения на развертывание, по терминологии П. Я. Гальперина, материального или материализованного действия, на опору на наглядные образцы. Педагог должен создавать такие условия, чтобы использование наглядных пособий не вызывало, как предупреждает об этом В. В. Давыдов, сосредоточения внимания на второстепенных признаках, отвлекающих от решения главной мыслительной задачи.

Следует практиковать задачи и упражнения, требующие перехода мысли от отвлеченного плана к конкретному и наоборот (привести примеры, иллюстрирующие правило, или сделать обобщение на основе ряда частных случаев и т. д.).

Рекомендуются упражнения по развитию логической структуры доказательств, по выработке умозаключений. Полезно больше упражнять детей в примерах, требующих сопоставительного анализа.

На начальных стадиях обучения в целях выработки положительной мотивации к учению целесообразно занимать детей более простыми видами деятельности. Это обеспечивает четкость организации выполнения учебной работы и вызывает у учеников удовлетворение от успешности. Когда создано положительное отношение к учению, следует вовлекать детей в активную мыслительную работу, ставить перед ними проблемы и систематически обучать их приемам мышления. Как подчеркивает Н. А. Менчинская, учитель должен создать ситуацию, в которой каждый ученик мог бы проявить себя, а педагог — поощрить его даже за скромный успех.

В отличие от умственно отсталых детей учащиеся с пониженной обучаемостью охотно и успешно пользуются помощью взрослого. Эту особенность также следует уметь использовать, последовательно уменьшая объем помощи, чтобы зона самостоятельной деятельности детей расширялась. Подсказывающие ответы желательно чередовать по характеру: конкретизация задания, совместное решение аналогичной задачи, прямое указание приема, которым она решается, и предостережение от ошибки.

В системе заданий должны быть и легкие задачи, которые могут быть решены самостоятельно. Это поможет выработать положительное отношение к самостоятельной работе.

Большую роль играет правильный выбор форм учебной работы. Для одних детей с пониженной обучаемостью достаточно обеспечить индивидуальный подход в условиях фронтальных занятий с целым классом, для других наряду с этим желательно использовать такие виды группового обучения, при которых разные группы детей получают задания разной степени трудности (задания различаются по содержанию, объему и методике их предъявления).

Для детей с наиболее низкой обучаемостью эффективно обучение в специальных классах с однородным составом (классы выравнивания). В условиях такого обучения за 2—3 года продуктивность мышления школьников возрастает. Многие из них начинают учиться не хуже своих сверстников [32].

Работа психолога с учащимися при несформированности приемов учебной деятельности. Психолог в индивидуальной работе с учащимся наблюдает за его деятельностью в учебном процессе. При выполнении специальных заданий учащимся, психолог беседует с ними о способе выполнения учебного задания. Он может обнаружить

ошибки ученика, обратить на них его внимание и внимание его родителей, научить правильным приемам работы, а родителей — способам контроля за их использованием. Задача психолога — не разрушить нежелательные приемы работы и сформировать новые, а перестроить уже имеющиеся у школьника. Нужно усовершенствовать старый способ совместно с ребенком, не лишая его права на индивидуализацию работы (Е. Д. Божович).

Многие учащиеся используют прием многократного прочтения. Между тем для усвоения прочитанного нужно использовать рациональные приемы смысловой обработки: группировку материала, выделение опорных пунктов, составление плана, тезисов, логическую схему прочитанного, выделение главной мысли.

Эти приемы можно постепенно ввести в деятельность ученика, не лишая его привычного способа работы. Если первое прочтение для него — общее ознакомление с содержанием текста, то при втором прочтении возможно разбиение текста с помощью небольших пауз на отдельные, логически связанные отрывки. При третьем прочтении можно заставить учащегося выделять в каждом из отрывков основную мысль, а после чтения проговорить основные положения в виде логической схемы прочитанного.

Поэтому, решая задачу коррекции учебных приемов, школьному психологу следует найти и сохранить их позитивные стороны, определить причины слабых сторон отдельных приемов.

Коррекция неадекватных способов работы может вызвать недовольство и сопротивление ученика, объясняемые нежеланием менять привычные формы деятельности. Для преодоления таких трудностей Е. Д. Божович советует предложить детям в течение 2—3 недель проследить (по отметкам) результаты своего учебного труда на основе привычной системы, а затем рекомендованной психологом. Если ученик не принимает советов, можно давать ему задания, требующие новых способов работы. Такие задания не будут вызывать протеста у учащегося, поскольку воспринимаются вне связи с предложением изменить свои привычки [2].

Нужно хвалить ребенка за то, что у него хорошо получается, постепенно предлагать ему новые способы овладения материалом. Можно использовать прием рассказа школьником о том, как он выполнял задание. Это поможет ему восстановить все этапы работы,

пропущенные или недостающие элементы. Эффективно взаимодействие учеников под руководством взрослого [126, с. 269].

Полезно поощрять малейшие успехи ребенка в учебной деятельности. Важно не дать закрепиться новым неудачам. Для этого, тренируя волю ребенка, следует заставлять его доводить начатое дело до конца, не откладывая на «потом» при первых же ошибках.

Порицание не должно касаться способностей ученика, а быть конкретным и направленным на устранение осознаваемых учеником недостатков. Эффективно порицание в форме простого удивления учителя по поводу ухудшения в работе или поведении ученика («Я не ожидал», «Меня очень удивило...»). Важен тон речи учителя при порицании. Раздражение, злость в голосе вызывают негативную реакцию ученика. Нужно говорить спокойно, доброжелательно и заинтересованно. Необходимо подробное обоснование оценки неуспевающих школьников, чтобы они были понятны учащимся [123, с. 212—213].

Способы преодоления интеллектуальной пассивности (Л. С. Славина): преодоление отрицательного отношения к интеллектуальной деятельности через игровую или диалогическую форму работы, поощрение использования интеллектуальных и творческих способов работы, научение выделению интеллектуальной задачи из ряда других (например, найти, объяснить, а не только правильно написать и запомнить) [126, с. 268].

Методика работы с неуспевающими школьниками для предупреждения возникновения дополнительных факторов стресса. Учитель не исправляет ошибки учащихся красным цветом, а ставит пометки на полях карандашом. Ученик имеет возможность найти и не зачеркивать, а стереть свои ошибки, написать правильно. После чего обязательно проводит работу над ошибками. В результате достигается положительный эффект: самостоятельное исправление своих ошибок и переживание собственной успешности.

Плохое поведение неуспевающих школьников — реакция на неуспех, форма протеста против отрицательного отношения со стороны учителя и сверстников. Хотя ребенок и посещает школу, учебная деятельность для него перестала быть основной, поэтому что он не может с ней справиться и теряет к ней интерес. Он утрачивает социальную позицию ученика. Работа с такими детьми направлена не только на восполнение пробелов в знаниях, умениях и навыках, но и на изменение их социальной позиции.

Психологом А. И. Липкиной была предпринята попытка через организацию новой для ребенка деятельности и изменение его отношений с коллективом добиться положительных сдвигов в отношении неуспевающего ученика к учению и, в результате, повысить его учебные успехи. Суть эксперимента: неуспевающему ученику старшего класса предлагалось оказывать помощь неуспевающему младшего класса. Из ставшей привычной для него позиции отстающего ученика оказывался в позиции более сильного, способного обучать другого и самостоятельно оценивать его достижения. Новая позиция влияет на самовосприятие личности [82, с. 46—64].

Работа с неуспевающими школьниками должна быть комплексной. Это взаимодействие родителей, психолога и педагогов и организация психолого-педагогической работы с неуспевающими детьми, одновременно направленной на устранение пробелов в знаниях и несформированности приемов учебной деятельности (педагогический аспект), на формирование адекватного «образа-Я» ребенка, навыков социально-психологического взаимодействия, развитие мотивационной сферы школьника (психологический аспект).

Вопросы для самоконтроля

1. От каких факторов зависят направления работы практического психолога и педагога с неуспевающими школьниками?
2. Как взаимосвязаны обучаемость и успеваемость?
3. Какие психологические требования к оценочной деятельности учителя может предъявлять психолог, учитывая типологию оценок по Б. Г. Ананьеву?

Список рекомендуемых источников: 7; 19; 29; 41; 70; 72; 74; 93; 96; 109; 115; 123; 126; 143; 168.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Технология использования метода Фландерса.
2. Использование метода самооценки для определения уровня сформированности внешнего компонента педагогического взаимодействия.

3. Разработка вопросов для изучения оценочной деятельности учителя.

4. Формулировка итоговых выводов и рекомендаций на основании полученных результатов исследования.

Список рекомендуемых источников: 17; 125; 123; 127; 128; 150.

Репозиторий БарГУ

Раздел 3 ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Тема 3.1 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

Цель: формирование знаний о психологической сущности воспитания.

Задачи:

- определить понятие и психологические условия успешности воспитания;
- рассмотреть целесообразность применения психологических подходов к воспитанию;
- показать специфику самовоспитания.

3.1.1 Психологическая сущность воспитания

Воспитание, по М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовичу, — это планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к жизни и труду [112]. Воспитание в психологическом смысле — формирование личности воспитуемого.

Воспитание, по Ф. И. Иващенко, — это процесс взаимодействия с ребенком, деятельность индивидуальная и совместная с ним, направленная на формирование его личности, моральных, эстетических и других качеств, привитие ему желательных форм и способов поведения, содействие максимальной реализации его потенциальных возможностей [49, с. 3].

Воспитание, как и учение, — двусторонний процесс, в котором участвуют два субъекта — педагог и ученик. Участие педагога не сводится только к воздействию на воспитуемого, а предполагает познание его как личности, проектирование его развития. Поведение учащегося в процессе воспитания не сводится только к послушанию, исполнению указаний и требований воспитателя, а предполагает осуществление максимума самостоятельных поступков.

Согласно Ф. И. Иващенко, в воспитании реализуется не одна, а две цели — цель воспитателя и цель воспитуемого, которые могут

не совпадать [49, с. 9]. Например, если учитель ставит цель развить общительность у замкнутого подростка и для этого поручает ему шефство над младшими школьниками, то для подростка целью будет — выполнение задания. Отрицательное следствие такого несовпадения — выполняемая учащимся деятельность не всегда обретает для него смысл, соответствует его потребностям, и поэтому выполняется неохотно, он в ней как бы не присутствует.

Специфика воспитания — оно строится по законам общения.

Психологическая сущность воспитания, согласно Ф. И. Иващенко, состоит в том, что воспитатель воздействует на сознание и самосознание ребенка, его эмоциональную сферу, то есть на то, что скрыто от непосредственного наблюдения.

Взгляды Л. С. Выготского на сущность воспитания:

1. Ребенок воспитывается на собственном опыте. Воспитание должно быть организовано так, чтобы ребенка не воспитывали, а чтобы он воспитывался сам [15, с. 121].

2. Процесс воспитания не должен проходить стихийно. Задача учителя — организовать деятельность ребенка по приобретению не всякого, а нужного, с социальной точки зрения, опыта, одобряемых форм поведения [33, с. 83].

3. Главный воспитывающий фактор — включение ребенка в правильно организованную социальную деятельность (игровую, учебную, трудовую), в активное общение со взрослыми и детьми, а не бесконечные словесные назидания и морализирование.

4. Педагог выступает в воспитании в двойной роли: организатор и управитель социальной воспитательной среды; часть среды.

5. Учитель должен пытаться изменить не ребенка, а среду и только через нее ребенка, то есть отказ от приспособления ребенка к уже сложившейся среде [17].

Сущность воспитания в психологических подходах. В бихевиористском подходе в организации воспитания существенная роль принадлежит окружению ребенка. Воспитание ориентировано на приобретение ребенком нового социального опыта, усвоение форм поведения, норм, эмоциональных реакций, главным образом в результате научения. Акцент делается на изменении поведения ребенка через позитивное и негативное подкрепление при игнорировании изменений в его внутреннем мире.

В социально-когнитивной теории А. Бандуры цель воспитания — формирование у ребенка социально приемлемых способов поведения и удовлетворения потребностей. Важнейший механизм воспитания — идентификация. Приобретение новых форм поведения и изменение прежних осуществляется на основе косвенного подкрепления и наказания (ребенок наблюдает наказание или поощрение других детей за определенное поведение).

В гуманистическом подходе (А. Маслоу, К. Роджерс) задача воспитания — создание условий для проявления внутреннего потенциала ребенка, выражающегося во врожденной тенденции к актуализации.

В психоаналитическом подходе З. Фрейда решающее значение в воспитании ребенка отводится созданию родителями условий для успешного разрешения детьми психосексуальных конфликтов. Это процесс побуждения к преодолению принципа удовольствия и к замещению его принципом реальности.

Цель воспитания. Способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для проявления индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей.

Противоречия. Внутреннее противоречие между новыми потребностями личности и возможностями их удовлетворения. Внешние противоречия между школой и семьей, словом и делом; внешними влияниями и внутренними стремлениями личности; требованиями взрослых и уровнем подготовленности воспитанников.

Факторы эффективности воспитания: сложившиеся воспитательные отношения; активность участников педагогического взаимодействия; интенсивность воздействия на внутреннюю сферу личности; сочетание педагогического воздействия и уровня развития вербальных и сенсомоторных процессов воспитанников; интенсивность и качество общения между воспитанниками.

Содержание воспитания. Содержание воспитания — базовая культура личности: экономическая, политическая, демократическая и правовая; нравственная и экологическая; художественная и физическая культура; культура семейных отношений, жизненного самоопределения, труда.

Рассмотрение воспитательного процесса в отечественной психологии:

1. Анализ механизмов преобразования внешних воспитательных воздействий в личностные новообразования школьника. Выделяют два подхода к рассмотрению данных механизмов. Первый подход отводит ведущую роль в воспитании обучению нормам и правилам воспитания. Воспитательное воздействие выстраивается по схеме: знания — убеждения — поведение — привычки. Второй подход акцентирует внимание на ценностном отношении воспитанника к усваиваемым нормам, то есть ведущую роль в воспитании играет соотношение нравственных знаний и нравственных переживаний школьников.

2. Обусловленность воспитания активностью воспитанника.

3. Обусловленность процесса воспитания специально созданной воспитательной средой [17, с. 212—213]. Понятие «воспитательная среда» ввел Л. С. Выготский. Он определил формулу воспитательного процесса: воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, определяемый воспитательной средой, а роль учителя — организация и регулирование среды. Для ребенка воспитательная среда — это искусственное окружение, призванное представить ему основные характеристики общественных форм жизни, с которыми он может встретиться по мере взросления. Такая среда отличается от реальной жизни. Положительный момент отличия — удастся избежать влияния многих негативных факторов реального социального быта. Отрицательный момент — искусственность воспитательной среды не позволяет ей передать многообразие жизненных отношений [17, с. 230—231].

Воспитание исходит из идей: ориентации на индивидуальность, диалога, субъектности, научно обоснованного психологического обеспечения педагогической деятельности [145].

Воспитание и обучение. Воспитание наравне с обучением — процесс, в котором происходит усвоение ребенком общественного опыта. Общие черты для обучения и воспитания — механизмы приобретения человеком социального опыта, а специфические — результаты этих процессов. Результаты обучения — это знания, умения и навыки, а воспитания — свойства и качества личности, формы ее социального поведения. Как подчеркивает Р. С. Немов, воспитание осуществляется в основном через межличностное

общение, а обучение — через предметную и практическую деятельность.

Воспитание включает элементы обучения. Прежде чем требовать от ребенка освоения норм поведения, взрослый рассказывает ему о них и о необходимости их придерживаться, т. е. передает знания об этих нормах. Затем, отслеживая соблюдение этих норм ребенком, напоминая ему о них и подавая пример, он помогает ребенку выработать навыки поведения.

Характеристики процесса воспитания:

- 1) целенаправленность (формирование и развитие ребенка как личности, обладающей качествами, необходимыми для жизни в обществе);
- 2) многофакторность;
- 3) неоднозначность результатов (в одних и тех же условиях результаты воспитательных воздействий различны, что обусловлено особенностью личности воспитанника и его опытом к моменту воспитания);
- 4) двусторонность (развитие воспитанника и воспитателя);
- 5) непрерывность (осуществляется на протяжении всей жизни, каждый индивид на протяжении жизненного пути является объектом и субъектом воспитания);
- 6) длительность (одно мероприятие, направленное на воспитание определенного качества не обеспечит желаемого результата);
- 7) отсутствие мгновенного эффекта.

Типичное воспитательное воздействие педагога на ученика — угроза наказания за отклонение от правил. Такое воздействие, имеющее целью не допустить формирование негативных форм поведения, неявно подталкивает ученика к запрещаемым анти-идеалам. Другой подход к воспитанию, основанный на социально-деятельностном подходе к пониманию природы личности предложил А. Г. Асмолов. С позиции данного подхода объект воспитания — личностный смысл и смысловые установки, регулирующие действия и поступки в проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора. Объект воспитания — не сам ученик, а система отношений, в которую он включен в процессе деятельности. Основные психологические принципы воспитания — принцип учета ведущей мотивации личности, включения личности в значимую деятельность, смены социальной позиции личности в группе, демонстрации последствий поступка личности для референтной группы [12].

Таким образом, сущность воспитания — формирование мотивов и доступных для ребенка способов и форм поведения.

3.1.2 Психологические подходы к воспитанию

Педагогическое воздействие — особый вид деятельности педагога, цель которой — достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, состояний, моделей поведения) [61].

Цель психологического воздействия — преодоление субъективных защит и барьеров индивида, переструктурирование его моделей поведения в нужном направлении.

Не всякое воздействие может оказывать позитивное влияние. Основные проблемы обучения и воспитания в современной школе и семье связаны с недостаточной выраженностью или отсутствием у педагогов знаний и навыков эффективной организации процессов межличностного взаимодействия, общения, умений реализации психологических воздействий в соответствии с особенностями другой личности, а также навыков личного соучастия в этом процессе.

Подходы к воспитательному воздействию (Г. А. Ковалев)

Императивный (объектный) подход. Основные функции императивного воздействия: контроль поведения и установок человека, их подкрепление и направление в нужное русло, принуждения по отношению к объекту воздействия. Воспитанник — пассивный объект воздействия внешних условий и их продукт. Предлагается упрощенные законы, касающиеся способов, посредством которых люди реагируют на содержание внешних воздействий («стимул — реакция»). Данный подход представлен в работах представителей бихевиоризма (Б. Скиннер, А. Бандура, К. Ховланд).

Реализация императивной стратегии происходит там, где человек обладает ограниченными возможностями для осуществления самостоятельного выбора поступков или решений. В социальной практике такая стратегия может быть уместной и эффективной в экстремальных ситуациях, где требуется принятие оперативных и важных решений в условиях временного дефицита, при регламентации

иерархических отношений между людьми в «закрытых» организациях (например, военного типа) и отдельных субкультурах.

По утверждению Г. А. Ковалева, при императивном воздействии, где содержание этого процесса и его направленность хорошо рефлексируются человеком, трудно достичь быстрых и глубоких трансформаций во внутренней пространственно-временной организации, структуре психологического «Я-субъекта».

При императивном подходе воспитатель единолично определяет цель воспитания, воспитаннику адресуются только исполнительные функции, отсутствует личное общение воспитателя и воспитанника, преобладает негативно окрашенное эмоциональное отношение к ребенку [35].

Эффект стратегии — кратковременные, оперативные последствия, подкрепление или усиление уже существующих и сформированных установок, отношений, моделей поведения, которые проявляются во внешнем поведенческом подчинении объекта авторитетам или требованиям субъективно значимой ситуации.

Стратегия менее всего пригодна в педагогической практике, так как воздействие, осуществляемое без учета актуальных состояний и отношений человека, условий межличностных коммуникаций, приводит к обратным и даже отрицательным последствиям.

Манипулятивный (псевдосубъектный) подход. Основывается на проникновении в механизмы психического отражения и использует знание в целях воздействия. Несмотря на признание активности и избирательности сознания человека в процессе отражения внешних воздействий, человек остается объектом внешних влияний и психического манипулирования. Наиболее всесторонне представлен в западной когнитивной психологии (Е. Аронсон, Д. Беем, Л. Фестингер).

В рамках данной парадигмы проведено большое количество экспериментальных исследований и на их основе разработано множество приемов и средств психологического воздействия, которые с успехом применяются средствами массовой информации при формировании общественного мнения, создании рекламы. Некоторые из них используются в педагогической практике [54].

Суть манипулятивной стратегии воздействия, по мнению Г. А. Ковалева, — в обход психологических защит внедрить в сознание воспитанника новую систему взглядов, убеждений, ценностей. Она строится на вытеснении (страхов), внушении и подавлении совести как внутреннего цензора или стремления к саморазвитию.

Диалогический (развивающий) подход. Он основан на вере в конструктивное, активное, созидательное и творческое начало человека, его изначальную моральность и доброту, его альтруистическую и коллективистическую направленность. В западной психологии данная стратегия разрабатывалась в теории гуманистической психологии (А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, Э. Фромм).

Психологическое условие реализации стратегии — диалог. Принципы, на которых она основывается, — эмоциональная и личностная открытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, доверительность и искренность выражения чувств и состояний.

Данная стратегия воздействия ориентирована на долгосрочный эффект и изменение личности. Ее цель — стимулирование проявления глубинных резервов субъективного самораскрытия личности, саморазвития. Воспитатель и воспитанник совместно вырабатывают единую линию действий.

В педагогической практике предпочтение отдается развивающей стратегии, так как только она способствует развитию субъектности ребенка. Именно субъектность (конечная цель педагогического воздействия) — признак, отличающий полноценное педагогическое воздействие от псевдовоздействия (объектное воздействие).

В содержание целей педагогического воздействия входит не только изменение поведения ребенка, но и изменение его отношений.

Как подчеркивает Г. А. Ковалев, одномерные стратегии воздействий (императивная и манипулятивная) осуществляются в условиях монологического типа межличностного общения, при котором психологическая инициатива и ответственность за ход этого процесса принадлежат субъекту воздействия при относительной пассивности объекта. Развивающая стратегия воздействия может иметь место только в контексте общения на уровне открытого диалога, где участники, вступая в равноправные и доверительные отношения, несут равную ответственность за него [49].

3.1.3 Психологические условия успешного воспитания

Отечественный физиолог А. А. Ухтомский говорил, что результаты воспитания зависят не только от станции отправления (воздействие

воспитателя), но и от станции назначения, т. е. от той психологической почвы, на которую падают воздействия. Важное условие воспитания — установление связи между тем, что учитель хочет сформировать у школьника, и тем, что субъективно значимо для ребенка. Учет потребностей ребенка обеспечивает преодоление его безразличия к воспитательным воздействиям.

Необходимо предоставлять возможность учащимся для проявления активности и самостоятельности. Формирование убеждений возможно при условии включения учащихся в активный диалог, в котором они могут высказывать собственное отношение и формулировать собственную оценку определенного факта.

Отечественные психологи отмечают, что формирование личности происходит в процессе деятельности. Однако недостаточно объединить детей общественно значимой деятельностью. Необходимо, чтобы деятельность приобрела характер самодеятельности.

Значимую роль в процессе воспитания играет подкрепление. Отсутствие подкрепления (поощрения или наказания) мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации, приводит к угасанию мотива. Положительное подкрепление действий учащегося вызывают положительные эмоции, чувство удовлетворения, побуждают желание поступать аналогичным образом. Использование поощрения и порицания требует со стороны воспитателя большого такта. Неумеренное поощрение, захваливание формирует завышенную самооценку. Часто повторяемая отрицательная оценка формирует убежденность учащегося в негативном «Я-образе».

Психологические условия оценивания воспитанника:

1. Публичная похвала вызывает положительное отношение учащихся. Порицание обеспечивает положительный эффект, если высказывается наедине. Наиболее отрицательная реакция вызывается публичным иронизированием.

2. Вредна глобальная оценка. В случае глобальной положительной оценки ребенку внушается чувство непогрешимости, что снижает самокритичность и требовательность. При глобальной отрицательной оценке подрывается вера в свои силы.

3. При частичной положительной оценке ребенок гордится своими достижениями в одном деле и вместе с тем осознает свои слабые стороны. Отрицательная парциальная оценка обеспечивает

понимание ребенком своих ошибок в конкретной деятельности возможности их исправить.

4. Прямая оценка эффективна, когда она положительная. При неудачах предпочтительнее косвенная оценка (без называния имени).

Результативность воспитания определяется учетом не только устойчивых особенностей личности, но и ее временных психических состояний, которые определяют восприятие педагогического воздействия. Существует правило, согласно которому воспитательную беседу с ребенком нужно проводить, когда у него пройдет возбуждение от совершенного поступка. В противном случае наказание будет только усиливать возбуждение.

При выборе методов воздействия нужно учитывать возрастные особенности детей. Детям до 6 лет не все необходимо доказывать и даже наглядно показывать (степень категорического требования). В младшем школьном возрасте за счет наглядного мышления и образной памяти большое значение имеет пример окружающих людей, литературный образ (степень наглядного образа). В подростковом возрасте с развитием абстрактного мышления многое требуется доказывать и обосновывать.

Успешность применения любой меры воздействия в значительной степени зависит от того, становится ли требование воспитателя требованием ребенка к самому себе.

Учителю следует использовать воспитательные возможности коллектива. Для этого необходимо признание школьного коллектива референтной группой сверстников (А. В. Петровский, Ф. И. Иващенко).

В воспитательной работе с классом нужно учитывать следующие показатели: уровень социальной зрелости класса, который определяется, согласно Л. И. Уманскому и А. Н. Лутошкину, организационным (стремление к сотрудничеству, взаимопомощь, согласованность действий) и психологическим единством (интеллектуальное, эмоциональное и волевое), направленностью деятельности.

Если эти показатели представлены на низком уровне, то в организации воспитательной работы с классом следует учитывать, что:

- 1) в такой группе преобладают учащиеся с выраженным индивидуализмом, недостаточно развитым чувством коллективизма;
- 2) действия учеников доводятся до конца только тогда, когда руководитель стимулирует и контролирует каждого из них. Необходима большая четкость в постановке задачи, подробный инструктаж, контроль.

В классе, где сложился коллектив, хорошие результаты выполнения заданий могут быть и в том случае, когда класс стимулируется в целом и требования нужно предъявлять через коллектив.

Необходимо учитывать личные взаимоотношения в детском коллективе, создавая малые группы, в которых учащиеся психологически совместимы для выполнения коллективной работы. С целью установления дружеских отношений целесообразно комплектовать группы из школьников, мало симпатизирующих друг другу.

При организации и проведении воспитательной работы определенное значение имеет учет эмоционального состояния класса в момент выполнения задания. Групповые эмоциональные состояния передаются от одного ученика к другому на основе механизма эмоционального заражения.

Сплачиванию коллектива способствует создание положительного эмоционального климата в классе, что достигается в результате совместных переживаний каких-либо значимых жизненных событий, общения в свободное время [30].

Психологические условия успешного воспитания:

- знание взрослыми психологии детей, соответствие методов воспитательного воздействия возрастным особенностям ребенка;
- формирование мотивов и способов нравственного поведения ученика в процессе собственной деятельности;
- предупреждение аффекта неадекватности, возникающего в результате противоречия между завышенными притязаниями личности и ее реально низкими возможностями [70];
- ориентация на зону ближайшего развития ребенка (Л. С. Выготский), индивидуальный подход (И. С. Якиманская), учет сензитивных периодов в развитии ребенка;
- «помогающие отношения», по К. Роджерсу, — принятие внутреннего мира человека, безоценочное отношение, любовь и уважение [129].

3.1.4 Воспитание личности в коллективе

Коллектив — группа, в которой межличностные отношения опосредуются общественно ценным и лично значимым содержанием совместной деятельности [99, с. 164].

Модели развития отношений личности и коллектива

1. Личность подчиняется коллективу (конформизм). Личность может подчиняться требованиям коллектива добровольно, уступать коллективу как внешней превосходящей силе, пытаться сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь формально.

2. Личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях (гармония) — полный конформизм, полное единство, двойная система ценностей.

3. Личность подчиняет себе коллектив (нонконформизм). Социальный опыт коллектива может измениться: обогащение социального опыта коллектива или обеднение (новый неформальный лидер ориентирует коллектив на более низкую систему ценностей) [1, с. 138].

Воспитательное влияние коллектива на личность определяется тем, что именно в группе сверстников реализуется процесс социализации ребенка.

Как отмечает Ф. И. Иващенко, по мере развития группы в коллектив, в ней формируются важные в воспитательном отношении феномены — традиции, положительное общественное мнение, взаимопомощь, взаимная требовательность, внутригрупповое соревнование, социальная идентификация. Влияние этих феноменов на личность происходит в совместной деятельности.

Среди психологов нет единого мнения о влиянии коллектива на личность. Ряд зарубежных психологов это влияние оценивает как отрицательное, считая, что в коллективе ограничиваются свобода человека, возможности удовлетворения потребности в самореализации, утрачивается личная ответственность.

Американский психолог У. Бронфенбреннер считает, что поведение индивидов в коллективе определяется принуждением, давлением на него, что коллектив формирует лишь внешнее согласие с группой при внутреннем расхождении с его позицией.

Исследователь Ф. И. Иващенко подчеркивает, что психологи, игнорирующие роль коллектива как инструмента воспитания, недооценивают роль воспитания и социальной среды и переоценивают значение внутренних психических факторов в развитии личности.

Коллектив — важное средство развития личности. В нем формируются механизмы толерантного поведения (мера взаимных уступок, гибкость в отношениях, такт), происходит обогащение личного нравственного опыта.

Сложившиеся в коллективе нормы и правила влияют на личность не только через непосредственное предъявление требований к их соблюдению, но главным образом через ожидания. Ожидания коллектива — основной воспитательный потенциал, выступают как мотивы поведения.

Использование в воспитательных целях полномочий коллектива предполагает подбор сильных ролей и учет желаний учащихся, обучение их приемам делового общения.

Отрицательное влияние коллектива на личность проявляется в противопоставлении воли и мнения коллектива воле и мнению отдельных лиц, в решении вопросов путем «давления», что препятствует проявлению учениками инициативы. В ученическом коллективе, где существует указанная норма, формируются конформисты.

В процессе воспитания в коллективе важной проблемой является создание условий для реализации его членами своей индивидуальности, способностей. По мнению Ф. И. Иващенко, учащийся должен иметь возможность участвовать в работе нескольких коллективов, занятых различными видами деятельности [49, с. 122—132].

Исследователь Р. С. Немов о влиянии коллектива на личность. Необходимо отказаться от тезиса о приоритетности коллективного мнения перед мнением отдельно взятой личности, о том, что вне реального коллектива полноценная личность сформироваться не может. Нужно уравнивать в правах и обязанностях личность и коллектив, детский и педагогический коллективы, воспитателя и воспитанника. Не только личность берет на себя обязательства перед коллективом, но и коллектив должен иметь равные обязанности перед личностью.

Результаты воспитания в коллективе определяются его целями, личностными особенностями членов коллектива. Влияние коллектива на личность определяется социально-психологическим климатом, психологической атмосферой [97].

Психологическая атмосфера — преобладающее эмоциональное состояние в небольшой отрезок времени, обусловленное подготовкой и проведением дела, событием. Это неустойчивое, динамичное образование, сравнительно легко поддающееся изменению.

Социально-психологический климат — это качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих

продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Психологический климат, как явление более устойчивое, поддается коррекции [40, с. 103]. Он влияет на самочувствие школьников, их активность.

Благодаря опосредованию коллективными отношениями происходит преобразование педагогического требования в личностную позицию школьника. Педагог А. С. Макаренко выделил три стадии опосредования:

- 1) сплывающее средство — требования педагога к учащимся. Коллективный характер отношений — цель воспитательных усилий педагога;
- 2) появляется поддержка педагогического требования со стороны активистов. Сознательность поддержки — первый признак преобразования внешнего требования во внутренний механизм регуляции отношений и поведения;
- 3) требования к школьникам выдвигает сам коллектив [17, с. 240].

Влияние коллектива на личность различно в разных школьных возрастах.

Первоклассники не являются коллективом. На протяжении первых двух лет обучения учащиеся класса не играют значимой роли в жизни школьника. Отношения в классе устанавливаются с помощью учителя. Воспитательное воздействие осуществляется учителем без опоры на класс. Начиная с 3-го класса складывается детский коллектив со своими требованиями, нормами и ожиданиями, который становится важным воспитательным средством.

Наиболее сильный воспитательный потенциал коллектива — в подростковом возрасте. Коллектив переводит общественное требование к подростку в его внутреннее требование к себе, в собственные принципы и нормы [156, с. 341]. Общение подростков в коллективе сверстников способствует решению важных психологических задач: формированию навыков взаимодействия (умению действовать совместно, подчиняться группе, отстаивать права, соотносить личные интересы с интересами окружающих) и нравственных ценностей, приобретение эмоционального опыта.

3.1.5 Понятие о самовоспитании

Психолог С. Л. Рубинштейн, отмечая значение самовоспитания, писал: «Всякая эффективная воспитательная работа имеет своим

внутренним условием собственную работу воспитуемого... Успех работы по формированию духовного облика человека зависит от этой внутренней работы, от того, насколько воспитание оказывается в состоянии ее стимулировать и направлять» [131, с. 138].

Самовоспитание — это деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей.

Противоречие самовоспитания состоит в том, что цель жизни может быть одной, а увлеченность — в другой сфере, в результате между желанием совершенствовать себя и реальным самовоспитанием возникает несоответствие.

Параметры самовоспитания по А. И. Кочетову определил: направленность (мотивы работы над собой), содержание (умственное, физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, волевое, профессиональное, комплексное), устойчивость (случайное, эпизодическое, постоянное), эффективность в формировании личности (выполняет функции главные и вспомогательные) [71].

Уровни самовоспитуемости (по А. К. Марковой):

– высокий уровень — инициатива без стимулов извне, самостоятельная постановка целей саморазвития, программы и вариативность их стратегий, самопрогнозирование, перспективное целеполагание, внутренняя устойчивость и цельность, рефлексия.

– низкий уровень — отсутствие потребности и способности что-то делать для своего развития, внутреннего смысла и стержня личности, интереса к самоанализу. Напряженность и комплексы в учебной работе [86].

Самовоспитание, по В. Г. Казанской, включает в себя самопознание (самонаблюдение, самокритику), самоотношение (самолюбие, самоуверенность) и саморегуляцию (сдержанность, самообладание) [54, с. 210].

Приемы самовоспитания (по В. Г. Казанской):

– самообязательство (добровольное задание себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества);

– самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь);

- осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач);
- самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Методы самовоспитания:

- самопознание (самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение);
- самообладание (самоубеждение, самоконтроль, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение);
- самостимулирование (самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение) [117].

Этапы самовоспитания:

1. Принятие решения о необходимости самосовершенствования. Изучение возможностей самовоспитания и оценка перспектив работы над собой. Формирование идеалов, к которым можно стремиться в процессе самовоспитания (абстрактный образ, конкретный человек, определенные проявления).

2. Самопознание с целью выявления и самооценки уровня развития свойства личности. Формулирование и уточнение ценностных ориентиров человека.

3. Выбор средств самовоспитания, составление плана в соответствии с личностными особенностями человека, спецификой образовательной или профессиональной деятельности. Формирование самоустановок, обеспечивающих достижение целей самовоспитания. Составление программы самовоспитания, в которой отражается то, над чем предстоит работать, какие методы и средства использовать, сроки достижения намеченного.

4. Реализация планов.

Эффективность самовоспитания выявляется в процессе последующей самооценки.

Возрастные особенности самовоспитания. О самовоспитании целесообразно говорить с подросткового возраста, что обусловлено развитием умения анализировать и реально оценивать свои качества и поступки. В этом возрасте решающую роль в самовоспитании начинает играть самооценка. Важный мотив самовоспитания — недовольство собой в результате осознания своих недостатков, несоответствия своим идеалам [24, с. 435].

Подростки могут наметить программу самовоспитания. Однако самовоспитание в подростковом возрасте не принимает самостоятельного характера, остается ситуативным.

Основная цель самовоспитания в данном возрасте — физическое и волевое самосовершенствование. Вначале развиваются динамические физические качества (сила, быстрота и скорость реакции). Затем вырабатываются качества, связанные со способностью выдерживать большие и длительные нагрузки (выносливость, терпение, настойчивость). Наиболее активным периодом волевого самовоспитания является возраст 13—14 лет.

Распространенный способ развития волевых качеств — занятия спортом (бокс, борьба, тяжелая атлетика, хоккей). Выработка специфических качеств личности, аналогичных волевым, у девочек происходит через учение, домоводство и виды женского спорта.

Общая логика развития волевых качеств: от умения управлять собой, концентрировать усилия, выдерживать большие нагрузки до способности управлять деятельностью, добиваться в ней высоких результатов [70, с. 161—173].

В ранней юности больше внимания уделяется нравственному самосовершенствованию.

Профессиональное самовоспитание предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала. Специфика профессионального самовоспитания — внешние источники активности (требования и ожидания общества) либо стимулируют работу над собой, либо вынуждают использовать механизмы психологической защиты, снимающие эти противоречия в сознании. В основе профессионального самовоспитания — противоречие между целью и мотивом. Возникновение истинной потребности в самовоспитании достигается посредством сдвига мотива на цель.

Внешние факторы, стимулирующие самовоспитание учителя, — педагогический коллектив, стиль руководства школой и фактор свободного времени. Заинтересованность в профессиональном воспитании может возникнуть у учителя при условии наличия в педагогическом коллективе атмосферы взаимной требовательности, конструктивной критики, позитивного внимания к творческим поискам коллег и радости за их достижения [145, с. 357].

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы психологическая сущность и механизмы воспитания?
2. В чем должна состоять специфика деятельности взрослого при организации процессов воспитания и обучения, учитывая их отличительные особенности?
3. Почему невозможно сформулировать однозначную оценку подходов к воспитанию (по Г. А. Ковалеву)?

Список рекомендуемых источников: 1; 17; 24; 49; 54; 71; 99; 108; 112; 119.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Междисциплинарный подход к воспитанию.
2. Различные трактовки понятия «воспитание».
3. Психологические условия успешности воспитания.

Список рекомендуемых источников: 1; 17; 33; 48; 49; 54; 61; 141; 145.

Тема 3.2 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ

Цель: формирование знаний о методах воспитания.

Задачи:

- рассмотреть классификацию методов воспитания;
- определить особенности методов воспитания;
- раскрыть особенности методов семейного воспитания в контексте различных психологических подходов.

3.2.1 Классификация методов воспитания

Успех воспитания зависит от правильности и целесообразности применения педагогом методов воздействия на школьников. При выборе методов воспитания нужно учитывать индивидуальные и возрастные особенности школьников, уровень воспитуемости, определенную обстановку.

Методы воспитания — это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности с воспитателем.

Как отмечает Л. М. Зюбин, метод воспитания реализуется через деятельность воспитателя, а средство (книга, кинофильм) может влиять на ученика и вне деятельности педагога [48].

Классификация методов воспитания (по Г. И. Шукиной):

1) методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример);

2) методы формирования поведения (упражнение, приучение, поручение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации);

3) методы формирования чувств и отношений (соревнование, поощрение, наказание).

Классификация методов воспитания (по Н. Ф. Головановой):

1) *методы формирования социального опыта детей:*

– *педагогическое требование:* индивидуальное (исходит от отдельного воспитателя) и коллективное (исходит от коллектива); слабое (напоминание, просьба, совет, намек, порицание), среднее (распоряжение, установка, предостережение, запрещение) и сильное (угроза, приказ-альтернатива). Наибольшую внутреннюю силу для детей имеют требования, которые дети сами устанавливают для себя вместе со взрослыми;

– *упражнение* (должно быть доступным для ребенка, соразмерно его силам, ребенок должен понимать значение выполняемых привычек и навыков);

– *поручение* (имеет две стороны: меру полномочия (доверили, попросили, от него зависит успех) и меру ответственности (требуется усилие воли, надо довести порученное дело до конца)). Недостаточная организация одной из сторон приводит к минимизации воспитательного эффекта. Поручение должно иметь понятный детям социальный смысл. Продолжительное выполнение детьми поручения требует от воспитателя организации ситуации «первичного успеха», положительного эмоционального опыта;

– *пример;*

– *метод ситуации свободного выбора;*

2) *методы осмысления своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения* (рассказ, лекция, беседа, дискуссия);

3) *методы самоопределения личности ребенка:*

- «шаг вперед» (определение ребенком на каждый день конкретного дела, полезного для себя и окружающих с подведением итогов в конце дня) — ориентирован на формирование привычки перспективного планирования деятельности и свободного времени;
- «задание самому себе» на конкретный срок (неделю, месяц) — ориентирован на формирование определенного качества;
- «мой секрет» (самостоятельная постановка ребенком цели о выполнении дела «по секрету», без обсуждения со взрослыми и друзьями, с письменной фиксацией намеченного и последующей проверкой) — ориентирован на формирование навыков саморегуляции;

4) *методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей:*

- *соревнование.* Помогает повысить активность детей в деятельности, привычной для них. Создает сильные эмоциональные стимулы, способно проявить возможности детей, которые в привычной обстановке не были раскрыты, сплачивает детей;
- *поощрение и наказание.* Психологический механизм воздействия поощрения — переживание ребенком радости, удовлетворения собой, сделанной работой. Форма поощрения менее важна, чем его своевременность, демонстрация ребенку, что его усилия замечены и оценены. Наказание направлено на стимуляцию внутренней работы ребенка над собой по преодолению слабых сторон своей личности [107; 114; 141].

3.2.2 Характеристика методов воспитания

Методы формирования сознания

Рассказ — монолог воспитателя, строящийся по принципу повествования, описания или разъяснения. Важно не выводить нравоучение

из рассказа прямо, а предоставить возможность детям самостоятельно формулировать оценку предоставляемой информации.

Требования к рассказу: логичность, последовательность и доказательность изложения; четкость, образность, эмоциональность; учет возрастных особенностей, оптимальная продолжительность (10 минут в начальных классах и 30 минут в старших) [141, с. 153].

Можно применять художественные произведения. Эффективность обращения к художественному произведению для формирования определенных установок у учащихся отметил Ф. И. Иващенко. Прямое воспитательное воздействие на личность часто не дает эффекта из-за критичности воспитуемого, его внутреннего сопротивления. Воздействие художественного произведения состоит в том, что наблюдается эффект присутствия. Происходит отождествление с литературным героем и снижение критичности. В художественном произведении в образной форме бывает обобщена определенная психологическая закономерность.

Объяснение — метод воспитания, основанный на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих истинность суждения.

Лекция — продолжительный монолог воспитателя на высоком уровне теоретического обобщения. Она приемлема в работе с подростками и старшеклассниками. В содержании лекции выделяется несколько вопросов, последовательное рассмотрение которых составляет у слушателей представление о проблеме. Речь лектора должна быть эмоциональной, образной, адаптированной к возрастным особенностям аудитории слушателей, содержать примеры. Для большей убедительности лектору необходимо озвучить собственную точку зрения на обсуждаемый вопрос.

Беседа — вопросно-ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся. Цель беседы — привлечь учащихся к оценке событий, поступков, явлений, формирование убеждений.

Беседа начинается с обоснования темы, которое предполагает разъяснение учащимся важности обсуждения проблемы. На основном этапе беседы учитель предлагает материал для обсуждения, затем ставит вопросы, стимулирующие учащихся высказывать суждения, формулировать самостоятельные выводы и обобщения. В конце беседы учитель подытоживает все высказывания, формулирует на их основе наиболее рациональное решение проблемы.

Психолог *Ф. И. Иващенко* обозначил приемы ведения беседы:

- 1) начинать беседу на позитивную тему;
- 2) формировать вопросы к ученику так, чтобы у него создавалось впечатление о своей ведущей роли в беседе;
- 3) напоминать школьнику о его позитивном поведении в прошлом;
- 4) похвальным словом побуждать доверие к воспитателю;
- 5) сокращать до минимума оценочные суждения [49].

Приемы ориентированы на фасцинацию — создание у воспитанника позитивного настроя, установки на взаимопонимание.

Л. И. Рожина также обращает внимание на значимость правильно организованной художественной перцепции для воспитания школьника, то есть анализа литературного произведения в процессе беседы учащихся. Данный метод подразумевает предоставление возможности ученику занимать различные позиции (автора, критика, литературного героя и т. д.). Учитель организует диалог с писателем, опосредованный совместной деятельностью в системе «учитель — ученик» и «ученик — ученик». В результате происходит обмен не только информацией, но и ценностями, что приводит к взаимообогащению между учениками. Читательская деятельность школьников изначально ориентирована на художественное познание человека. В результате происходят изменения в нравственном развитии учащихся, наблюдается преобладание интерпретационно-оценочного типа самоописания, развивается рефлексия, умение понимать и чувствовать другого человека [130].

Дискуссия — метод воспитания, который предполагает спор, столкновение точек зрения, взглядов, мнений и оценок, отстаивание убеждений. Условие дискуссии — наличие не менее двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу.

Диспут — метод воспитания, ориентированный на формирование суждений, оценок и убеждений в процессе коммуникативной деятельности, который не требует окончательных решений. Знания, добытые в ходе столкновения различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Диспут соответствует возрастным особенностям старшекласника. Он содействует развитию коммуникативных умений школьников, культуры речи, критического мышления (требует обнаружения сильных и слабых сторон противоположного суждения).

Пример (в основе — механизм подражания). Пример для осознанного подражания — воспитатель, сверстник, художественный персонаж, реальная выдающаяся личность. Специфика подражания — происходит не только принятие определенных черт характера и моделей поведения, но и их воспроизведение. В раннем возрасте подражание направлено на воспроизведение внешних действий и словесных реакций взрослого. В дошкольном возрасте возможно подражание поступкам взрослого, включающее сложную внутреннюю переработку полученных образцов. В младшем школьном возрасте появляется стремление подражать качествам взрослого. В подростковом возрасте подражание взрослым заменяется взаимоподражанием. В юношеском — выбор объекта для подражания определяется ценностными ориентациями [1, с. 144].

Исследователь А. Бандура описывал три способа следования подкрепленному поведению «модели» для подражания:

- 1) когда посредством наблюдения «модели» могут возникать новые реакции;
- 2) когда наблюдение за вознаграждением или наказанием «модели» может усиливать или ослаблять сдерживание поведения;
- 3) когда наблюдение «модели» может способствовать актуализации тех образцов поведения, которые и ранее были известны наблюдающему [9, с. 6].

Убеждение — метод психологического воздействия, адресованного сознанию ребенка; логически аргументированное воздействие воспитателя, которое принимается учащимися критически и выполняется сознательно [61].

Цель убеждения — сознательное принятие воспитанником взглядов, отношений и следование им в деятельности. Эффективность убеждения зависит от умения находить веские аргументы и связывать их с личным опытом воспитанника, авторитета педагога и его собственной убежденности, степени эмоциональной насыщенности убеждения, учета индивидуальных особенности ребенка.

Внушение — метод психологического воздействия, который отличается сниженной аргументацией, принимается при сниженной степени осознанности и критичности.

Суть внушения — в психику внушаемого вводится установка, направленная на изменение его психической деятельности.

Психолог В. Н. Куликов выделил преднамеренное и непреднамеренное, положительное и отрицательное, прямое и косвенное внушения [78].

При преднамеренном внушении, в отличие от непреднамеренного, педагог сознательно внушает, точно зная, что он хочет внушить. Часто непреднамеренное внушение приводит к нежелательным результатам. Пример непреднамеренного внушения — упреки школьника в негативных проявлениях личности. Отрицательные свойства внушаются непреднамеренно, установки положительного содержания вводятся преднамеренно.

Прямое внушение — цель внушения, как и при убеждении, не скрывается («Я думаю, ты теперь всегда будешь прилежно готовить уроки»). Виды прямого внушения: команда, приказ и внушающее наставление.

При косвенном внушении цель скрыта. Оно считается более эффективным, чем прямое внушение. Разновидности косвенного внушения: внушение через запрет (причина запрета не указывается), через противопоставление и внушение доверием.

Внушение через запрет приводит к совершению ребенком действия, противоположного запрещаемому (зависит от степени негативизма внушаемого).

Внушение доверием возможно при высоком авторитете педагога, наличии чувства долга перед людьми, оказывающими доверие.

Внушение в педагогической практике результативно, когда обращаться к сознанию ребенка бесполезно (при работе с негативными и критично настроенными подростками).

Важное основание различия внушения и убеждения выделила Г. М. Андреева. При внушении достигается не согласие, а просто принятие информации, основанное на готовом выводе, в то время как в случае убеждения вывод должен быть сделан принимающим информацию самостоятельно. Поэтому убеждение — преимущественно интеллектуальное, а внушение — преимущественно эмоционально-волевое воздействие [8].

Методы организации деятельности и формирования опыта поведения

Приучение — метод, направленный на овладение ребенком процессуальной стороной деятельности. Эффективен на ранних ступенях

воспитания детей. Предписывая учащимся образ действий, необходимо выразить его в коротком и ясном правиле. На каждый отрезок времени должен быть выделен минимум отдельных действий, из которых складывается данная форма поведения. Важны показ образца желательной формы поведения и создание положительного отношения к ней. Вначале следует добиться точности производимого действия и лишь затем — быстроты. Контроль требует благожелательного, заинтересованного отношения учителя к воспитанникам, выявления и анализа возникающих трудностей, обсуждения способов дальнейшей работы. Важно организовать самоконтроль учащихся.

Пути формирования поведения методом приучения:

1. Организация деятельности детей, приемлемая для их неприужденных и выработки нужной формы поведения.
2. Открытая постановка перед школьниками задачи научиться вести себя определенным образом.
3. Стимуляция стремления учащихся воспитать в себе определенное качество, побуждающее их овладевать соответствующими привычками.

Упражнение — метод, направленный на формирование отношения школьников к деятельности как лично значимой.

Воспитывающие ситуации — метод, предполагающий упражнения в условиях ситуации свободного выбора. Ученик ставится перед необходимостью выбрать определенное решение из нескольких возможных. В поисках выхода из созданной учителем ситуации школьник переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения.

Педагогическое требование — метод, который фиксирует недостатки в поведении, деятельности и общении учащихся и побуждает их к развитию. Педагогическое требование должно переходить в требования воспитанника к самому себе. Оно может выступать как конкретная задача, которую ученику надлежит выполнить в процессе деятельности. По форме предъявления различают требования прямые и косвенные.

Общественное мнение — отражение коллективного требования.

Методы стимулирования

Соревнование. Соревнование может быть коллективным и индивидуальным, рассчитанным на длительный срок и эпизодическим. В процессе его организации и проведения необходимо соблюдать принципы: гласность, конкретность показателей, сравнимость результатов.

Достижение ожидаемого результата воспитания во многом зависит от возможности переживания детьми ситуации успеха. Поэтому целесообразно вначале предлагать задания, которые дети могут выполнять без затруднений, затем — более сложные. Необходимо использовать дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи учащимся. Должны быть словесные поощрения, вызывающие у ребенка уверенность в своих силах, стремление соответствовать оценке воспитателя. Важна морально-психологическая атмосфера выполнения заданий, поскольку она снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям.

Поощрение — способ выражения положительной оценки поведения и деятельности учащегося или коллектива.

Воспитательное значение поощрения возрастает, если оно включает в себе оценку не только результата, но и мотива, способов деятельности. Поощрение необходимо неуверенным и тревожным детям. Сила воспитательного влияния поощрения зависит от его объективности и поддержки в общественном мнении коллектива.

Наказание — воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает следовать им. Наказание корректирует поведение ребенка, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда. Данное состояние порождает у школьника потребность изменить свое поведение.

Применение наказаний требует от взрослого педагогического такта. Наказание должно сопровождаться анализом причин и условий, побудивших сделать проступок. Злоупотребление наказаниями недопустимо [141].

По мнению Г. Крайга, наказание может создавать склонность к агрессивному поведению. Наказание детей за агрессивные поступки приводит к исчезновению агрессивных проявлений в присутствии человека, который наказывал. Однако их общий уровень агрессивности

может повыситься. Взрослые, использующие физические наказания в борьбе против детской агрессии, являются моделью агрессивного поведения.

Как считает Кэмпбелл Росс, использовать физические наказания как метода воспитания опасно — они облегчают чувство вины и могут привести к отождествлению себя с агрессором (ощущение, что карательные действия — правильная позиция) [80].

Физическое наказание недопустимо. Оно унижает ребенка, приводит к формированию неадекватной самооценки. Физическое наказание, как отмечает Дж. Паркер, — это проявление неспособности родителей управлять своими эмоциями, а не реакция на то, что сделал ребенок [104, с. 257].

Психолог В. М. Целуйко предлагает правила применения наказания: наказание должно быть справедливым и соответствовать характеру проступка, до наказания нужно выяснить мотивы поступка ребенка, нельзя наказывать по подозрению и в состоянии гнева, нужно соблюдать чувство меры в наказаниях (частые наказания перестают действовать), право наказывать следует предоставить более уравновешенному родителю [153, с. 149—150].

3.2.3 Модели семейного воспитания

Модель воспитания — это целостное представление о том, как должны строиться детско-родительские отношения.

Психоаналитическая модель семейного воспитания

Классический психоанализ З. Фрейда. Три первые стадии развития личности имеют ключевое значение:

1. Центральное место в развитии ребенка принадлежит влиянию родителей. Способ и полнота удовлетворения биологических потребностей младенца на стадии грудного вскармливания, предоставление ему возможности получения удовольствия от сосания закладывают основы доверия, привязанности, активности в отношении других людей на всю последующую жизнь.

2. Гибкость и терпимость родителей в отношении приучения ребенка к туалету и опрятности, поддержание стараний ребенка

контролировать себя способствуют появлению адекватных форм саморегуляции, позитивной самооценки.

3. Чрезмерное, недостаточное или неадекватное удовлетворение потребностей и предъявление требований на ранних этапах психического развития ребенка приводит, по мнению З. Фрейда, к явно выраженным своеобразным отклонениям в личностном развитии (инфантильное поведение, орально-пассивный или орально-удерживающий тип личности).

Преодоление комплекса Электры и комплекса Эдипа, формирование зрелой структуры личности осуществляется через идентификацию с родителями собственного пола, заимствование его норм и ценностей, увеличение сходства в поступках.

Психосоциальная концепция Э. Эриксона. Как отмечал Э. Эриксон, стиль воспитания в каждой культуре выбирается матерью и определяется ожиданиями общества по отношению к ребенку. Воспитание ребенка подчинено цели формирования групповой идентичности и эго-идентичности.

В ранние годы значимо влияние со стороны семьи, а позже — со стороны более широкого социального окружения: соседей, одноклассников, школы и других социальных институтов.

В период младенчества главной целью воспитания выступает формирование базового доверия к миру у младенца. Условия формирования доверия к миру у ребенка: качество ухода за ребенком, наличие материнской любви и нежности, проявляющейся в заботе о малыше. Важным условием при этом является уверенность матери в своих действиях.

В раннем детстве цель воспитания — развитие самостоятельности ребенка. Необходима готовность родителей постепенно предоставлять детям свободу осуществлять контроль над своими действиями. Родители должны ненавязчиво, но четко ограничивать ребенка в тех сферах жизни, которые являются опасными для детей. Родители должны удерживать возрастающую способность ребенка делать выбор в пределах определенных «степеней свободы». Стыд может появиться, если родители нетерпеливо, раздраженно и настойчиво делают за детей то, что те могут сделать сами или, наоборот, когда родители ожидают, что дети сделают то, чего они еще сами сделать не в состоянии.

В дошкольный период основная цель воспитания — развитие инициативы у детей. Условия успешного воспитания: поощрение и поддержка инициативы детей, признание родителями права ребенка на любознательность и творчество.

В младшем школьном возрасте акцент должен быть на формировании у ребенка трудолюбия в противовес неполноценности. Для этого необходимо развивать трудовые навыки школьников, не допускать оценку личности ребенка на основе его успеваемости, пола, религиозной и национальной принадлежности.

Теория Э. Фромма. Материнская любовь безусловна: ребенок любим только за то, что он есть. Мать должна быть уверенной, не тревожной только тогда она сможет передать ребенку ощущение безопасности. Отцовская любовь — это обусловленная любовь, ее можно заслужить достижениями, выполнением обязанностей, соответствием ожиданий.

Таким образом, ключевые понятия программы воспитания с психоаналитической точки зрения: привязанность, безопасность, установление близких взаимоотношений детей и взрослых, создание условий для налаживания взаимоотношений ребенка и родителей в первые часы после рождения.

Бихевиористская модель семейного воспитания

Классический бихевиоризм (Дж. Уотсона). Главное в воспитании — особая организация окружения ребенка, приобретение им нового социального опыта. Социализация, то есть передача и усвоение форм поведения, норм, мотивов и ценностей, эмоциональных реакций, происходит в результате научения. В процессе воспитания можно сформировать одинаковые модели реагирования у разных детей.

Психолог Дж. Уотсон наметил условия воспитания физически и психологически здоровых детей: жесткий режим дня, наличие специальной комнаты для ребенка, ограждающей его от воздействия неподходящих стимулов, дозированность в проявлениях нежности и любви по отношению к нему (чтобы избежать позиции снисходительности у взрослого и ощущения вседозволенности у детей).

Оперантный бихевиоризм (Б. Скиннера). По мнению Б. Скиннера свободы воли детей не существует, поведение отдельного ребенка находится под контролем социального окружения. Им разработан

метод последовательного приближения, основанный на подкреплении поведения, когда оно становится похоже на желаемое (жетонная система вознаграждения). Для формирования желательной формы поведения необходим режим непрерывного подкрепления. Б. Скиннер выступал против использования наказания для контроля над поведением, потому что это вызывает отрицательные эмоциональные и социальные эффекты (страх, тревогу, антисоциальные действия, ложь, неуверенность). Вместо аверсивного (болевого или неприятные стимулы) контроля Б. Скиннер рекомендовал позитивное подкрепление как наиболее эффективный метод для устранения нежелательных реакций.

Методы воспитания в бихевиористской модели:

- метод переучивания: выделение из поведения отдельных элементов и максимальное одобрение их. Важно найти действенный фактор мотивации ребенка: положительное подкрепление (поощрение, награда), отрицательное подкрепление (наказание) или отсутствие подкрепления (нулевое внимание);

- метод моделирования: родитель — образец правильных действий, эффект переноса желательного поведения;

- метод поэтапных изменений;

- метод десенсибилизации (для преодоления страхов и фобий).

В основе этого метода лежат два принципа: сочетание вызывающих тревогу стимулов с переживанием релаксации и удовольствия, которые должны постепенно вытеснять чувство страха; систематическое движение от наименее волнующих ситуаций к наиболее стрессогенным, вызывающим максимальную тревогу;

- метод «выключенного времени» или тайм-аут (используется как альтернатива методу наказания);

- техника «гиперкоррекции» направлена на устранение ущерба, возникшего в результате негативных поступков, и усвоение прямо противоположных, правильных форм поведения. Метод восстановительной гиперкоррекции требует, чтобы ребенок, отличающийся деструктивным поведением, устранил последствия своего поступка (ребенок, который бросает еду на пол, должен его вымыть). Согласно методу гиперкоррекции ребенку предлагают осуществить какую-либо позитивную деятельность (ребенку, который бросает еду на пол можно предложить в назначенное время помочь накрыть на стол и расставить тарелки с едой).

Гуманистическая модель воспитания

Адлеровская модель (А. Адлер). Основными понятиями семейного воспитания, по А. Адлеру, являются равенство и взаимоуважение между родителями и детьми как в области прав, так и в области ответственности; сотрудничество, естественные результаты. Главные факторы развития ребенка — семейная атмосфера, установки, ценности и взаимоотношения в семье. Воспитание в семье является определяющим для формирования жизненного стиля (формируется к 5 годам).

Ведущие принципы воспитания: отказ от борьбы за власть и учет потребностей ребенка. Родители должны уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность личности ребенка с самого раннего детства. Естественные логические рассуждения, используемые в ходе воспитания, позволяют ребенку на практике осознать свое поведение или прочувствовать на деле результаты своих действий.

Модель воспитания Р. Дрейкурса. Задачи воспитания: уважение уникальности, индивидуальности и неприкосновенности детей с самого раннего возраста; понимание детей; выработка конструктивных взаимоотношений с ребенком.

Как считал Р. Дрейкурс, в сотрудничестве с ребенком родителям необходимо определить обязанности каждого и его ответственность, поскольку установленные ограничения создают у ребенка чувство безопасности и придают уверенность в правильности своих действий. Не следует наказывать детей, так как наказание порождает такую же озлобленность, как и принуждение.

Принципы воспитания: невмешательство родителей в конфликты детей, равное участие всех членов семьи в домашних делах, понимание каждого, что он ответственен за порядок в своей комнате.

Взрослый должен высказать ребенку предположение о причинах плохого поведения. Затем попытаться в гипотетической, неосуждающей манере раскрыть смысл поступка.

Феноменологическая модель К. Роджерса. Ребенку свойственны потребность позитивного отношения (удовлетворяется в случае одобрения и любви со стороны окружающих) и потребность самоуважения. Условие развития ребенка: отсутствие противоречия между идеальным представлением ребенка о том, как его любят и реальным уровнем любви.

Условия семейного воспитания: проявление искренних чувств (позитивных и негативных) всеми членами семьи, безусловное принятие близкими, преданность своему внутреннему «Я».

Для позитивного взаимодействия с детьми родителям необходимы три умения: 1) слышать, что ребенок хочет сказать родителям; 2) выражать собственные мысли и чувства доступно для понимания ребенком; 3) благополучно разрешать спорные вопросы (с учетом интересов обеих сторон).

Модель чувственной коммуникации (Т. Гордон). В семейном воспитании акцент делается на диалогичности общения, его открытости, раскрепощенности чувств, их искренности.

Методы и приемы воспитания, разработанные Т. Гордоном:

1. Важнейший вопрос определения линии родительского поведения — «Чья проблема?». Если решение данной проблемы имеет первостепенное значение для ребенка, то он имеет право самостоятельно принять решения и испытать все последствия.

2. Метод моделирования — предоставление ребенку образца для подражания в любви и заботе о своем внутреннем «Я» (содержанием переноса должен стать интерес, забота, внимание к своему внутреннему миру).

3. Рекомендуется говорить и думать о своих детях в терминах конкретных фактов их поведения вместо формулирования глобальной оценки личности.

4. Реагировать на неприемлемое поведение детей с помощью «Я-сообщений» вместо обвинения («Я слишком устал, чтобы играть с тобой» вместо «Ты просто несносный ребенок») [121, с. 65—80; 152].

Вопросы для самоконтроля

1. Можно ли применять все рассмотренные методы воспитания без учета возрастных особенностей детей? Почему?

2. Какие методы воспитания могут успешно применяться для решения одних и тех же задач воспитания?

3. Применение каких методов воспитания может вызвать трудности у педагога?

Список рекомендуемых источников: 1; 48; 54; 106; 107; 108; 114; 121; 126; 152.

Тема 3.3 ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Цель: формирование знаний о возможностях гуманизации процессов обучения и воспитания.

Задачи:

- проанализировать основные идеи гуманистической психологии о воспитании и обучении;
- описать требования к личности учителя-фасилитатора;
- раскрыть сущность фасилитации обучения и воспитания.

3.3.1 Гуманистическая психология об обучении и воспитании

Гуманистическая психология 60—90 гг. XX в. К. Роджерса (феноменологический подход) и А. Маслоу (теория самоактуализации) сформулировала центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении.

Идеи К. Роджерса об обучении. Исследователь К. Роджерс различает два типа учения: бессмысленное и осмысленное. Учение первого типа — принудительное, безличностное, интеллектуализированное, оцениваемое извне, направленное на усвоение значений. Напротив, учение второго типа — свободное и самостоятельно инициируемое, лично вовлеченное, влияющее на всю личность, оцениваемое самим учащимся, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача учителя — фасилитация (стимулирование и инициирование) осмысленного учения.

Соответственно он выделял два полюса обучения. Первый полюс — традиционное авторитарное обучение, с первых дней которого ребенок узнает: нужно подчиняться правилам; нельзя ошибаться, задавать вопросы, перечить учителю; самое главное в учебе — оценка; учебники скучны. Второй полюс — гуманистическое, свободное обучение, в ходе которого ребенок также с самых первых дней своего пребывания в школе узнает: его любознательность признается и поощряется; учитель дружелюбен и заботлив; можно изучать то, что нравится; процесс учения доставляет удовольствие, а учителя вызывают уважение и любовь.

По мнению К. Роджерса, одним из основных недостатков традиционной системы обучения является чрезмерная переоценка роли преподавания (и преподавателя) и в то же время недооценка роли осмысленного учения (и учащегося).

Психолог К. Роджерс характеризовал традиционное обучение как единство предписанной извне учителям и учащимся учебной программы, фронтального общения, стандартных тестов академических достижений, внешних оценок успеваемости, которые неизбежно снижают любознательность учащихся, их познавательную мотивацию и вызывают нарастающую бессмысленность учебных занятий. Ученый считал, что альтернативой этой практике обучения является лишь центрированная на учащихся гуманистическая практика.

По мнению К. Роджерса, необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать само преподавание не как трансляцию информации, а как фасилитацию (активизацию, обеспечение и поддержку) процессов осмысленного учения. Такое изменение в обучении К. Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств.

Ученик, К. Роджерс, предлагает рассматривать как ненасытную любознательность, которая движет умом ребенка, стремящегося усвоить все то, что можно увидеть или услышать по теме, имеющей для него личностный смысл. Именно личностная заинтересованность становится тем фактором, который способен превратить учение в значимый для ученика, осмысленный и переживаемый процесс.

Действительная реформа образования, по убеждению Роджерса, должна основываться на перестройке определенных личностных установок учителя, реализующихся в процессах его межличностного взаимодействия с учащимися.

Главный результат обучения школьников в условиях активной учебной среды, по мнению К. Роджерса, — осознание ими своей причастности к процессу обучения и своей ответственности как за средства обучения, так и друг за друга [17, с. 388].

Опыт учителей-фасилитаторов предполагает самостоятельность и ответственную свободу учащихся при составлении учебной

программы, постановке учебных целей, оценивании результатов учебной работы.

Ключевую идею человекоцентрированного подхода к образованию К. Роджерс обозначил термином «вызов», поскольку новый подход к обучению и воспитанию предполагает изменение мышления педагогов, требует от них перестройки своей личности, изменение отношения к учащимся, развитие навыка гармоничного сочетания свободы и ответственности [129].

Педагогические идеи К. Роджерса о значимом обучении, роли преподавателя и о его взаимоотношениях с учащимися составляют основу гуманизации обучения за рубежом. По результатам такого обучения происходит развитие учащихся, а именно, повышается самооценка учащихся, увеличивается IQ, развиваются познавательные способности. Это приводит к повышению успеваемости и улучшению посещаемости и здоровья. Анализ работы преподавателей показывает, что чем выше их способности, тем более творческим, дифференцированным и индивидуализированным является их подход к учащимся.

Основные идеи воспитания К. Роджерса:

1. Родительская любовь имеет разные уровни — это любовь-забота о телесном благополучии ребенка и любовь-забота по отношению к его внутреннему «Я», к его способности принимать индивидуальные решения.

2. Родители должны стремиться оказать влияние на ценности и убеждения детей, оставляя за ними свободу выбора конкретных действий.

3. Стиль общения в семье должен быть основан на открытости, свободе, взаимном уважении.

4. Нужно научить ребенка самостоятельно справляться с проблемами, постепенно передавая ему ответственность за поиск и принятие решения.

5. Родители должны научиться принимать помощь от детей.

Психолог К. Роджерс считал, что единственный способ не мешать тенденции актуализации и развития личности человека — это дать ему безусловное позитивное внимание, т. е. человека любят и принимают без критики и оговорок. Безусловное позитивное внимание не означает, что другие должны прощать или одобрять все, что ребенок делает или говорит, особенно его опасные, ошибочные или

антисоциальные действия. Роджерс полагал, что наилучшей родительской стратегией в отношении ребенка, который ведет себя нежелательным образом, будут их слова: «Мы тебя очень любим, но то, что ты делаешь, огорчает нас и поэтому лучше бы ты этого не делал».

По мнению К. Роджерса, для позитивного взаимодействия с детьми родителям необходимы три основных умения: 1) слышать, что ребенок хочет сказать родителям; 2) выражать собственные мысли и чувства доступно для понимания ребенка; 3) благополучно разрешать спорные вопросы так, чтобы результатами были довольны обе конфликтующие стороны.

Идеи А. Маслоу об обучении. В обучении должно уделяться больше внимания развитию потенциальных возможностей индивида, в особенности его потенциала человечности, пониманию себя и других и отношению к ним, удовлетворению базовых человеческих потребностей и росту в направлении самоактуализации. Такое образование, согласно А. Маслоу, должно помочь индивиду стать настолько лучше, насколько он способен. Важно научить ребенка воспринимать реальность непосредственно. В обучении важное значение принадлежит опыту. Процесс образования должен в меньшей степени сосредотачиваться на средствах и в большей — на результатах: развитии понимания, способности к рассуждению, хорошего вкуса, наличия стиля жизни. Университеты, по мнению А. Маслоу, уделяют больше внимания курсам, где объясняется, как учить, чем реальному опыту обучения: слишком много занимаются теорией, слишком мало — практикой. Обучение, должно быть связано с жизнью. Если весь образовательный процесс протекает правильно, учащийся открывает для себя все больше правды о себе, о других людях, о физическом мире и по мере этого видит все больше единства в мире и сам становится более цельным.

Идеи А. Маслоу о воспитании. Психолог А. Маслоу говорит, что, если родители относятся к ребенку с любовью и уважением, они могут допустить массу ошибок и добиться успеха. Рекомендуемый Маслоу тип воспитания ребенка лучше всего охарактеризовать как «свободу с ограничениями». Маслоу признает опасности, которыми чреватыв вседозволенность и всепрощение, и в то же время указывает на вред, наносимый диктующим, авторитарным родителем, который подавляет, чрезмерно контролирует или чрезмерно опекает ребенка, так, что тот становится неспособен развивать свою личность.

Самая верная тактика воспитания, с позиции А. Маслоу, состоит в предоставлении ребенку права выбора, возможности принимать решение. Родителям нужно научиться позволять ребенку указывать им, когда он нуждается в любви, или в защите, или в уважении, или в контроле, создавая позволяющую, принимающую, удовлетворяющую атмосферу. Идея предоставления растущему ребенку большей свободы должна быть уравновешена требованием научить его дисциплине и уважению к другим — системе ценностей. В качестве примера, подтверждающего последнюю мысль, ученый приводит статистику склонности к правонарушениям в Мексике и США. В Мексике, отмечает он, подростки менее склонны к правонарушениям, разрушительному поведению, вандализму, а нападения подростковых банд на взрослых практически неизвестны. Исследователь А. Маслоу обращает внимание на то, что в мексиканской культуре взрослый мужчина имеет определенные представления о правильном и неправильном поведении и осуществляет эти представления в своей семье. Американские отцы во многих случаях уклоняются от структурирования мира ребенка. В результате ребенок становится неуверенным, тревожным, проявляет враждебность. Он начинает испытывать обиду и презрение в отношении родителей, в особенности отца, не способного удовлетворить его потребность в порядке и ценностях. В таких обстоятельствах дети обращаются к другим источникам: это могут быть другие дети, обычно старшие.

Ребенок нуждается в том, чтобы научиться правильному способу удовлетворения своих базовых потребностей: он должен понять, что и другим людям надо позволить удовлетворять их потребности

Значит, ребенок нуждается в свободе, чтобы расти, учиться, открывать себя, развивать свои умения. Но он нуждается также в надежности установленных правил и пределов, в возможности учиться, контролировать себя, преодолевать фрустрацию, овладевать самодисциплиной [90].

3.3.2 Фасилитация процессов обучения и воспитания

Фасилитация (англ. *tu facilitate* — способствовать, облегчать, помогать) — возрастающая продуктивность деятельности людей в зависимости от присутствия других людей.

Педагогическая фасилитация, по Э. Ф. Зееру, — это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога.

Фасилитация процессов обучения и воспитания представляет собой позитивное влияние на ученика, класс с целью создания благоприятной атмосферы, повышения уверенности учащихся в своих силах, стимулирование и поддержание у них потребности в самостоятельной продуктивной деятельности.

Понятие фасилитации (облегчения и активизации) обучения было введено К. Роджерсом и раскрыто в его книге «Свобода учиться» (1969).

Приемы фасилитационного общения:

- 1) уважение и позитивное принятие обучаемого как личности, способной к самоизменению и саморазвитию (основано на оптимистической гипотезе о потенциальных возможностях воспитанника);
- 2) проявление педагогического такта, основанного на доверии без попустительства, простоте общения без фамильярности, воздействии без подавления самостоятельности, юморе без насмешки;
- 3) создание ситуаций успеха, авансирование похвалы, обращение к обучаемому по имени, оптимистические прогнозы о возможностях и способностях обучаемых.

Методические приемы учителей-фасилитаторов:

- 1) использование средств обучения и создание условий, обеспечивающих их физическую и психологическую доступность учащимся;
- 2) создание в процессе обучения разнообразных «обратных связей» между учителем и учащимися (опрос, беседа, групповые формы общения);
- 3) заключение индивидуальных или групповых «контрактов» с учащимися, в которых после совместного обсуждения фиксируется четкое соотношение объемов учебной работы и ее оценок;
- 4) организация процесса обучения в разновозрастных ученических диадах, в которых один из учеников выполняет функции учителя;
- 5) распределение учащихся класса на две группы, в одну из которых входят дети с позитивными установками в отношении гуманистического обучения, а в другую — те, кто более склонен к авторитарному обучению;

б) организация групп свободного общения (для учащихся, для учителей и смешанных) с целью формирования гуманистических личностных установок [41].

Специфика фасилитации обучения (К. Роджерс):

1) учитель-фасилитатор достаточно уважает себя и учащихся, чтобы убедиться в том, что они, как и он сам, думают о себе и учатся для себя;

2) он руководствуется своим опытом;

3) он разделяет с другими ответственность за обучение и воспитание;

4) обучаемый выстраивает и развивает свою собственную программу самостоятельно или совместно с другими;

5) учащийся сам оценивает уровень обученности и воспитанности;

6) ученик собирает информацию от других членов группы и преподавателя;

7) постепенно создается климат, облегчающий учение;

8) все направлено на постоянное поддержание учебно-воспитательного процесса;

9) самодисциплина заменяет внешнюю дисциплину.

Для оценки эффективности деятельности учителя-фасилитатора К. Роджерс предложил следующие критерии: активность учащихся на уроке, количество вопросов учителю и их содержание, время, затрачиваемое на решение учебных задач, опора на мышление учеников, контакт глаз учителя и учеников [129].

Фасилитация обучения предполагает совместное принятие учителем и учеником решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы, с выделением конкретной учебной задачи, а в каких-то случаях — с оценкой работы, проделанной ребенком на каком-либо отрезке учения.

Личностная значимость классной работы учащихся может быть достигнута путем имитации на уроке реальных жизненных ситуаций. Имитационные методики показали свою эффективность, например, при изучении различных экономических вопросов, деятельности общественных и государственных организаций.

Специальные группы, создаваемые для облегчения процесса учения, обычно включают 7—10 человек. Их организация оправдывает себя в больших классах, где в противном случае трудно достичь включенности каждого учащегося в общее обсуждение.

3.3.3 Личность учителя-фасилитатора

Условия успешного осуществления роли учителя-фасилитатора (К. Роджерс):

1) конгруэнтность учителя — учитель должен быть именно таким, какой он есть на самом деле. Он осознает свое отношение к другим людям и принимает свои реальные чувства, поддерживает желание другого стать лучше, а не быть только безличным инструментом для передачи знаний и моделью для подражания;

2) принятие и понимание — учение может иметь место, если учитель принимает ученика таким, какой он есть, и способен принять как позитивные, так и негативные проявления ребенка;

3) личностная значимость учения — для успешного обучения любая ситуация должна восприниматься учителем как личностно значимая, имеющая отношение к нему. Необходимо «предоставить ученику право на любом уровне соприкасаться с важными проблемами его жизни, чтобы он сталкивался с проблемами и спорными вопросами, которые хочет разрешить» [40, с. 153].

Установки учителя-фасилитатора (по К. Роджерсу)

1. Установка на «открытость» и «истинность» — открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность выражать и транслировать их в межличностном общении с учащимися. Она рассматривается как альтернатива установке на исключительно ролевое поведение учителя.

2. Установка на «принятие» и «доверие» — внутренняя уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Совпадает с педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества воспитанника.

3. Установка на «эмпатическое понимание» — видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции. Эта установка альтернативна типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных ярлыков.

На основе данных установок каждый учитель вырабатывает свой собственный инструментарий обучения.

Ключевыми технологическими умениями, которые реализуют педагогическую позицию учителя-фасилитатора, являются: развитие

у учеников самостоятельности (содержательной и исполнительской); признание автономии и прав личности ученика; восприятие ученика как партнера со своим внутренним миром; апеллирование к сознанию; открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний; фасилитационная организация пространства общения.

На уроках учителей-фасилитаторов (по сравнению с традиционными уроками) учащиеся больше говорят с учителем и между собой, более инициативны в речевом общении; задают больше вопросов учителю, больше времени заняты решением собственно учебных задач; обнаруживают более высокие уровни когнитивного функционирования (например, больше времени затрачивают на различные мыслительные действия и меньше — на мнемические). Учащиеся обладают более высоким уровнем воспитанности. Они более личностно зрелы, чем их сверстники, высказывают обоснованные суждения, обладают ценностными ориентациями, более раскрепощены и независимы [17, с. 384—388].

Результаты сравнительных исследований свидетельствуют также о том, что учителя-фасилитаторы (по сравнению с традиционно работающими учителями) осуществляют более индивидуализированный, дифференцированный и творческий подход к учащимся, больше внимания уделяют переживаниям учащихся, чаще вступают в диалоги, чаще сотрудничают с ними при планировании учебного процесса, чаще используют мысли учащихся в своей работе, чаще улыбаются на уроках.

Средний уровень развития фасилитаторских способностей у учителей весьма низок. Причем уровень развития этих способностей не зависит от стажа работы, пола, расовой и национальной принадлежности учителей. Количество учителей-фасилитаторов не превышает 10% от общего числа учителей.

Вопросы для самоконтроля

1. Что означает фасилитация процессов обучения и воспитания?
2. Почему фасилитация процессов обучения и воспитания необходима и затруднена на современном этапе развития общества?
3. Каким образом установки учителя-фасилитатора изменяют характер образовательного процесса?

4. В чем созвучны идеи К. Роджерса и А. Маслоу относительно обучения и воспитания?

Список рекомендуемых источников: 17; 40; 41; 90; 129; 152.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Сравнение принципов гуманистического и традиционного образования.

2. Сотрудничество в педагогическом процессе как реализация принципов гуманистического воспитания.

Список рекомендуемых источников: 17; 40; 41; 70; 90; 129.

РЕПОЗИТОРИЙ БАРГУ

РАЗДЕЛ 4 ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 4.1 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель: формирование знаний о психологических особенностях педагогической деятельности.

Задачи:

- рассмотреть характеристики и структуру педагогической деятельности;
- обосновать значение педагогической направленности для успешной деятельности учителя;
- отразить особенности педагогической мотивации.

4.1.1 Понятие, противоречия и характеристики педагогической деятельности

Изучением педагогической деятельности занимались А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина.

Педагогическая деятельность — это воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его психическое и личностное развитие и одновременно выступающее основой для формирования его мотивации саморазвития и самосовершенствования [70, с. 202].

В педагогической деятельности находит отражение соотношение личностного и профессионального начала в педагоге. Как считает Р. И. Овчарова, на начальной стадии профессиональной деятельности личностные свойства педагога имеют первостепенное значение. С годами профессия накладывает ощутимый отпечаток на личность: формирование профессионально важных качеств [101].

Педагогическая деятельность характеризуется целеположенностью, мотивированностью, предметностью, продуктивностью. Психолог Я. Л. Коломинский обращает внимание на то, что понятие продуктивности педагогической деятельности неоднозначно. Можно говорить о функциональной и психологической продуктивности.

Функциональные продукты деятельности — созданная система дидактических методов и приемов, коммуникативные умения, психологические — новообразования в личности учащегося. Между функциональными и психологическими продуктами нет жесткой зависимости: высокому функциональному уровню не всегда соответствует адекватный психологический [125, с. 334].

Особенности педагогической деятельности по С. В. Кондратьевой:

1. Двуединство объекта деятельности (ученик и учебный предмет). Воздействие на главный объект (ученика) осуществляется через учебный предмет.

2. Метадеятельность (педагогическая деятельность — организаторская деятельность — целевая деятельность). В процессе выполнения целевой деятельности возникает два типа отношений учащихся:

- субъект-объектные (отношения с учебным предметом), формирующие ученика как субъекта деятельности.
- субъект-субъектные (отношения к сверстникам, учителю), обеспечивающие совместность и предметность деятельности.

3. Рефлексивный характер — учитель уточняет свои представления об ученике, о своих с ним отношениях, пытается понять, как его понимают и оценивают, относятся к нему.

4. Нестандартность целей, задач и средств, так как воспитание обуславливает неповторимый в каждом случае избирательный характер воспитательных воздействий.

5. Совместность — педагогическая деятельность эффективна при условии взаимодействия личностей (Х. Лийметс, А. С. Орлов). Воздействия учителя корректируются учеником.

6. Динамичность — меняются условия, характер связи между объект-объектными и субъект-субъектными отношениями [68, с. 4—9].

По мнению С. В. Кондратьевой, педагогическая профессия относится к профессиям высшего типа (врач, артист), так как включает большое количество неавтоматизированных компонентов. Ей свойственен большой творческий потенциал [68, с. 8].

Выявлены противоречия педагогической деятельности между:

- 1) динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителей к их решению;
- 2) динамикой образовательной политики и стремлением учителей занимать четкую и последовательную позицию;

3) личностной потребностью в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворить;

4) увеличивающимся объемом информации и неэффективными, старыми способами ее переработки;

5) потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени учителя, уменьшением их численности и низким материальным уровнем учительских кадров;

6) возрастанием величины свободного времени у большинства социально-профессиональных групп и противоположной тенденцией изменения бюджета времени у педагогов [40, с. 104].

Специфика педагогической деятельности, согласно Я. Л. Коломинскому и А. А. Реану, состоит в том, что она строится исключительно по законам общения [125, с. 3].

Педагогическая деятельность характеризуется сочетанием типического и индивидуального. Типическими становятся те черты, которые приобретаются учителем в общении и совместной деятельности, являются характерными для профессиональной и социальной среды. Индивидуальное — черты, которые сам человек развивает. Соотношение индивидуального и типического в педагогической деятельности находит выражение в индивидуальном стиле педагогической деятельности, который является, по мнению И. А. Зимней, ее интегративной характеристикой (отражает стиль общения, стиль управления, стиль поведения и когнитивный стиль).

4.1.2 Структура педагогической деятельности

Психолог Н. В. Кузьмина описала четыре компонента в структуре педагогической деятельности [76].

Гностический компонент — система знаний и умений учителя, составляющих основу его профессиональной деятельности (знание предмета, детской психологии, особенностей педагогической деятельности и своих личностных особенностей). Система знаний педагога, как отмечает С. Д. Смирнов, должна включать три уровня: 1) мировоззренческий, 2) общекультурный, 3) специальный. Мировоззренческие знания связаны с общей направленностью личности педагога, проявляющейся в устойчивой системе отношений к миру, труду, другим людям и к самому себе, а также в активности его

жизненной позиции. К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Специальные знания включают знания предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания [142].

Конструктивный компонент обеспечивает стратегическую направленность педагогической деятельности. Связан с особенностями конструирования деятельности собственной и учащихся с учетом зоны ближайшего развития (конструирование урока, внеклассного мероприятия, подбор учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения учащимся), поиском путей активизации и интенсификации процесса обучения. Вся работа выливается в подробный конспект урока.

Организаторский компонент служит организации процесса обучения учащихся, самоорганизации деятельности учителя и включает четыре направления: 1) организацию своего изложения; 2) организацию своего поведения на уроке; 3) организацию деятельности детей; 4) постоянную активизацию их познавательной сферы. Если учитель проявляет мастерство лишь в одном аспекте организаторской деятельности, например, хорошо организовал изложение, но не привлек детей к активной мыслительной деятельности, то урок может носить только развлекательный характер, а полноценного усвоения знаний не будет.

Коммуникативный компонент способствует эффективному, с точки зрения решения педагогических задач, общению учителя и учащихся. Включает установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями [70, с. 83; 208].

Все компоненты тесно взаимосвязаны. Недооценка любого из них приводит к снижению продуктивности учебных занятий и малоэффективности педагогического взаимодействия в плане личностного и когнитивного развития учащихся.

Исследователь Л. М. Митина предложила свою модель педагогической деятельности: цели педагогической деятельности, мотивы педагогической деятельности, способы педагогической деятельности.

Психолог А. К. Маркова выделила такие структурные компоненты педагогической деятельности, как профессиональные психологические и педагогические знания, профессиональные педагогические умения, профессиональные педагогические установки и позиции учителя, личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями [88].

Некоторые авторы рассматривают структуру педагогической деятельности с точки зрения общепсихологической теории деятельности (Ю. П. Вавилов, Э. Ф. Зеер, Ю. Н. Кулюткин). Например, Ю. П. Вавилов выделяет три компонента: 1) мотивационная часть (педагогические цели, задачи); 2) исполнительская (средства взаимодействия с учениками); 3) контрольно-оценочная [41, с. 152].

4.1.3 Функции педагогической деятельности

Психологические функции педагогической деятельности, согласно Н. В. Кузьминой и А. И. Щербакову, делятся на целеполагающие и организационно-структурные [41, с. 154].

Целеполагающие функции (соотносятся с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями):

- ориентационная (формирование социально одобряемых мотивов поведения, активной жизненной позиции школьников);
- развивающая (управление развитием личности школьника);
- мобилизующая (активизация умственной деятельности учащихся, развитие их самостоятельности);
- информационная (владение материалом и искусством его подачи).

Организационно-структурные функции (предлагают высокий уровень развития академических, перцептивных, речевых и коммуникативных способностей): конструктивная, организаторская, коммуникативная, исследовательская (творческий поиск в педагогическом процессе, умение провести эксперимент, обобщить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство).

Исследовательская функция предусматривает изучение содержания и способов воздействия на других людей; возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся; особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Исследовательская функция основывается на способности педагога адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека и на реалистичности собственной самооценки. Успешность реализации данной функции по отношению к самому себе определяется рефлексивностью, уровнем развития рефлексивного мышления. Сам учитель может быть объектом исследовательской деятельности при психологическом анализе собственного урока, собственной педагогической деятельности, отношений с коллективом, учениками. Объектами исследования могут быть другие компоненты, факторы педагогического процесса, среди которых основное место занимает учащийся.

Исследовательская функция успешно осуществляется, если учитель обладает потребностью к самообразованию и совершенствованию своего педагогического мастерства и определенными исследовательскими навыками. Все гностические действия (перцептивные, мнемические, мыслительные) включаются в реализацию данной функции учителя. В динамичных условиях урока реализация этой функции требует осознанного владения всеми методами педагогической психологии [70].

4.1.4 Педагогическая направленность

Как отмечает Л. И. Божович, направленность личности является системой устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности [23, с. 187]. Структуру направленности составляют три группы мотивов: 1) гуманистические, 2) личные, 3) деловые.

Согласно Н. В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности.

Понятие «педагогическая направленность» неоднозначно интерпретируется учеными. Выделяют три подхода к определению ее сущности:

1. Педагогическая направленность — это эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, Я. Л. Коломинский, С. А. Зимичева).

2. Педагогическая направленность — это профессионально-значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (Ф. Н. Гоноболин, А. И. Щербаков, А. А. Бодалев, В. П. Симонов).

3. Педагогическая направленность — это рефлексивное управление развитием учащихся (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, И. В. Фастовец, А. Б. Орлов).

Как считает А. К. Маркова, педагогическая направленность (стержневая характеристика личности педагога) — это мотивация к профессии учителя, главное в которой — действенная ориентация на развитие личности ученика [88]. Устойчивая педагогическая направленность — стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося.

Под сущностью педагогической направленности Н. В. Кузьмина понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства [68]. Педагогическая направленность входит в структуру субъективных свойств педагога и влияет на уровень продуктивности педагогической деятельности.

Исследователь Л. М. Митина определила педагогическую направленность как одну из интегральных характеристик педагогического труда учителя, наряду с педагогической компетентностью и эмоциональной гибкостью. В педагогической направленности выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности. Она в значительной мере становится мотивацией совершенствования у наиболее эффективных учителей, то есть способствует истинной самоактуализации, включающей в себя содействие самоактуализации учеников.

Более узкие трактовки педагогической направленности имеют следующий вид: положительное отношение к педагогической

деятельности (Т. С. Деркач), склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью (Г. А. Томилова), ведущий мотив, доминирующий интерес (С. А. Зимичева).

Психологическое условие развития педагогической направленности, по Л. М. Митиной — осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения. Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую.

Исследователь Л. М. Митина подчеркивает, что под склонностью и потребностью в педагогической деятельности исследователи часто понимают готовность заниматься преподаванием определенного предмета, т. е. неправомерно завышается роль предметной направленности учителя в ущерб направленности на ребенка.

Структура педагогической направленности

Психолог Н. В. Кузьмина в структуру включает следующие параметры: наличие и объект педагогической направленности, обоснованность, осознанность, готовность к педагогической деятельности, валентность как степень связанности педагогической направленности с направленностью на искусство, литературу, удовлетворенность профессией учителя, сопротивляемость трудностям, гражданственность, целеустремленность, потребность в педагогической деятельности, продуктивность в работе, возможность видеть и оценивать производительность своего труда.

В структуре направленности Ф. Н. Гोनоблин выделяет такие личностные свойства учителя, как убежденность, целенаправленность и принципиальность.

Понимая под педагогической направленностью педагогическое призвание, Л. М. Ахмедзянова в ее структуру включает неосознанное влечение к педагогической деятельности, осознание объекта и содержания деятельности, склонность к педагогической деятельности и стремление заниматься ею, а также потребность в избранной профессии.

По мнению А. И. Щербакова, что педагогическая направленность — это совокупность профессионально-значимых качеств учителя (общегражданских, нравственно-педагогических, социально-перцептивных, индивидуально-психологических), которые расположены рядоположенно.

Типы педагогической направленности

По Н. В. Кузьминой:

1. Истинно-педагогическая направленность — ориентация на развитие ребенка. Основным мотивом истинно является интерес к содержанию педагогической деятельности.

2. Формально-педагогическая направленность — стремление соблюдать нормы и правила педагогической деятельности в соответствии с инструкциями и учебными планами. Характерна сниженная возможность учитывать потребности ученика. Учитель может проявлять большую активность, не достигая высоких результатов в воспитании и обучении детей. Главное для учителя — внешний результат деятельности, а не изменения в психике ребенка.

3. Ложно-педагогическая направленность — направленность на себя, самореализацию и самовыражение, карьеру [68].

По А. К. Марковой:

1. Конструктивная направленность — ориентация на созидание духовного и материального продукта, на самопроектирование, на благо других конкретных людей и общества.

2. Неконструктивная направленность — ориентация на узкие результаты и на изолированное развитие отдельных качеств своей личности в угоду потреблению, конкурентности, рынку [87].

По И. В. Фастовец:

Основанием их выделения послужили профессиональные мотивы (с ориентацией на содержание учебного предмета, общение и совершенствование), а также рефлексия учителя на мотивацию процесса и результаты своей работы. В результате были выделены такие типы педагогической направленности, как деловая направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета), гуманистическая направленность (мотивы общения) и индивидуалистическая направленность (мотивы совершенствования).

По Л. М. Митиной:

1. Направленность на ребенка (и других людей) — связана с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности.

2. Направленность на себя — связана с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда.

3. Направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

По Д. Райнс:

1. Учителя, ориентированные на развитие, стремятся развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы, придерживаются гибкой программы, не замыкаются на содержании изучаемого предмета. им свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

2. Учителя, ориентированные на результативность, заинтересованы только в умственном развитии учащихся. Строго придерживаются содержания изучаемой программы. Работают по детально разработанной программе, предъявляют высокие требования к учащимся, строго проверяют усвоенный материал. Держатся отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный [26].

4.1.5 Мотивация педагогической деятельности

Мотивация педагогической деятельности отражает субъективное отношение к ней педагога, имеет диагностическое значение как показатель развития его личностных свойств и вовлеченности в педагогическую деятельность. Педагогическая деятельность полимотивированна. Совокупность наиболее устойчивых мотивов образует педагогическую направленность.

В исследовании А. А. Реана выявлена связь между мотивацией педагогической деятельности и удовлетворенностью педагогической профессией: чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем выше удовлетворенность профессией [125].

О внутренней мотивации говорят, когда деятельность значима сама по себе. При внешней мотивации деятельность выступает как средство для достижения иных целей. Во внешней мотивации выделяют внешнюю положительную (стремление к успеху) и внешнюю отрицательную (избегание неудачи). Наиболее оптимальными мотивационными комплексами являются: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ или $ВМ + ВПМ > ВОМ$ ($ВМ$ — внутренняя мотивация, $ВПМ$ — внешняя положительная мотивация, $ВОМ$ — внешняя отрицательная мотивация). Наиболее неблагоприятный вариант мотивационного комплекса — $ВОМ > ВПМ > ВМ$ [70, с. 206].

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем выше эмоциональная стабильность педагога.

Мотивационная сфера педагога может быть выражена в терминах центрации. Центрация — это особым образом построенное взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом.

Согласно А. Б. Орлову, личностная центрация учителя является «интегральной и системообразующей» характеристикой деятельности педагога. Именно характер центрации учителя определяет все многообразие его деятельности: стиль, отношение, социальную перцепцию. Психолог А. Б. Орлов выделил семь центраций, доминирующих как в педагогической деятельности в целом, так и в конкретных педагогических ситуациях:

1) эгоистическая (на потребностях собственного «Я») — педагог переживает, как он выглядит в глазах учащихся;

2) бюрократическая (на интересах администрации) — педагог обеспокоен мнением о нем администрации;

3) конфликтная (на интересах коллег) — характерна конформность, желание поддержать позитивное мнение о себе;

4) авторитетная (на интересах, запросах родителей, учащихся);

5) познавательная (на требованиях средств обучения и воспитания);

6) альтруистическая (на потребностях учащихся);

7) гуманистическая (на проявлениях своей сущности и сущности других людей) [101, с. 13—14].

Мотивы педагогической деятельности имеют определенную динамику, связанную с профессиональным становлением: стремление к признанию, самоутверждению — акцентирование на содержании воспитания, обучения — повышенный интерес к способам педагогической работы — преобладание интереса к пониманию и развитию ребенка.

В педагогической деятельности появляется мотив власти. Ученый Г. А. Мюррей в 1938 г. определил мотив власти как потребность в доминировании. Он выделил основные признаки потребности в доминировании: потребность контролировать свое социальное окружение; воздействовать на поведение других людей и направлять

его посредством совета, обольщения, убеждения или приказа; побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами; добиваться их сотрудничества; убеждать других в своей правоте.

Как отмечает Н. А. Аминов, наблюдается соответствие этим желаниям определенных действий: склонять, вести, убеждать, уговаривать, регулировать, организовывать, руководить, управлять, надзирать; подчинять, править, властвовать, попирает, диктовать условия, судить, устанавливать законы, вводить нормы, составлять правила поведения, принимать решения; запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, отговаривать, наказывать, лишать свободы; очаровывать, покорять, заставлять прислушиваться к себе, приобретать подражателей, устанавливать моду.

Для иллюстрации Н. А. Аминов приводит следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями учителя.

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием, в какой мере учитель может удовлетворить один из мотивов ученика и насколько учитель поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения ученика.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием ученика, во-первых, той меры, в какой учитель способен наказать его за нежелательные для учителя действия фрустрацией того или иного мотива, и, во-вторых, насколько учитель сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения ученика.

3. Нормативная власть. Речь идет об интериоризированных учеником нормах, согласно которым учитель имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и, в случае необходимости, настаивать на них.

4. Власть эталона. Она основана на идентификации ученика и желании ученика быть похожим на учителя.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от величины приписываемых учителю со стороны ученика особых знаний по изучаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках предмета.

6. Информационная власть. Она имеет место, когда учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения в школе или дома в новом свете [70].

Психолог Н. А. Аминов подчеркивает, что мотив власти педагога всегда ориентирован на благо других (помощь через знания) [4].

Вопросы для самоконтроля

1. Почему стиль педагогической деятельности является ее интегративной характеристикой?
2. Каким образом могут быть применены учителем знания о структуре и функциях педагогической деятельности?
3. Для чего необходима практическому психологу осведомленность в области основ педагогической деятельности и педагогического общения?
4. Какое влияние оказывает педагогическая направленность на педагогическое общение и педагогическую деятельность?

Список рекомендуемых источников: 1; 40; 41; 47; 63; 68; 70; 83; 87; 101.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Основные характеристики группы профессий «человек-человек» (Е. А. Климов).
2. Творческий характер деятельности педагога.
3. Психологические проблемы совершенствования педагогической деятельности и формирования педагогического мастерства.

Список рекомендуемых источников: 1; 17; 46; 47; 87; 101; 127.

Тема 4.2 ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель: формирование знаний о требованиях к педагогу как субъекту педагогической деятельности.

Задачи:

- рассмотреть требования к личности педагога;
- определить возможные педагогические деформации, критерии их проявления и пути предупреждения;
- изучить психологический механизм возникновения творческого самочувствия у педагога (по В. А. Канн-Калику).

4.2.1 Требования к личности педагога. Знания педагога

Требования к представителям профессии «человек — человек» (Е. А. Климов):

1. Личностные особенности: устойчиво хорошее самочувствие в ходе работы с людьми, потребность в общении, широкий кругозор; речевая (коммуникативная) культура; наблюдательность, проективный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек может стать лучше; способность сопереживания; высокая степень саморегуляции.

2. Умения: руководить, учить, воспитывать, слушать и выслушивать; мысленно представлять внутренний мир другого человека, а не приписывать ему свой собственный или знакомый по опыту; понимать намерения и настроение людей, быстро разбираться во взаимоотношениях, помнить личные качества людей [60, с. 176—181].

Требования профессии к личности педагога. Основное требование — профессиональная компетентность и дидактическая культура. Важнейшая личностная и профессиональная черта учителя — любовь к детям. Психолог В. А. Крутецкий добавляет к ней склонность работать и общаться с детьми. Важность желания самосовершенствования подчеркивает И. А. Зимняя.

Свойства личности учителя (П. Ф. Каптерев):

1. Личностные свойства — нравственно-волевые качества (беспристрастность, внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям).

2. Специальные свойства: объективные (научная подготовка учителя — широкий кругозор, степень знания преподаваемого предмета, знание родственных предметов и методологии предмета, общих дидактических принципов и особенностей детской личности) и субъективные (личный учительский талант — преподавательское искусство, личный педагогический талант, творчество) [40].

Структура субъектных факторов (Н. В. Кузьмина). Тип направленности, уровень способностей и компетентность (специально-педагогическая в области преподаваемой дисциплины, методическая в области способов формирования знаний, умения учащихся, социально-психологическая в области общения, дифференциально-

психологическая в области мотивов, способностей учащихся, аутопсихологическая в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности) [76].

Структура субъектных свойств педагога (А. К. Маркова):

1. Объективные (профессиональные, психологические и педагогические знания, профессиональные умения).

2. Субъективные (профессиональные позиции, установки, личностные особенности [145].

Профессионально важные качества (по А. К. Марковой): педагогические эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение и рефлексия [88].

Таким образом, многие ученые в структуре субъектных свойств педагога отмечают компетентность. Педагог Н. В. Кузьмина определяет компетентность как фактор, рядоположенный с другими факторами педагогической деятельности, а А. К. Маркова — как родовое понятие, включающее все субъектные свойства, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности.

Структурно-иерархическая модель личности учителя (Л. М. Митина). В рамках личностно-развивающего подхода Л. М. Митина представляет труд учителя в виде многомерного пространства, состоящего из личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при превалирующей роли личности.

Самый высокий уровень составляют педагогические способности — проектировочно-гностические (педагогическое целеполагание, мышление) и рефлексивно-перцептивные (педагогическая рефлексия, такт, направленность), которые рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств.

Центральный уровень структурно-иерархической модели личности учителя составляют профессионально значимые качества (педагогические целеполагание, мышление, направленность, рефлексия, такт). Каждое из этих качеств состоит из более частных личностных свойств, которые формируются в деятельности, общении и в определенной степени зависят от наследственных задатков.

Психологом Л. М. Митиной выделено более пятидесяти личностных свойств, составляющих портрет идеального учителя: вежливость, вдумчивость, воспитанность, внимательность, выдержка

и самообладание, гибкость поведения, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Стержень его — направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я» [145, с. 244].

Структура знаний учителя (Н. В. Кузьмина): знание содержания деятельности; знание средств, форм, методов педагогического воздействия; знание психологических особенностей овладения учащимися содержанием и методами учебной деятельности; знание индивидуально-психологических особенностей учащихся, достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [76, с. 158].

Структура знаний учителя (И. Ф. Демидова): знания о закономерностях формирования познавательных процессов, возрастных особенностях их протекания; особенностях темперамента и характера детей; о формировании и развитии способностей; о способах саморегуляции; о закономерностях формирования личности на каждом возрастном этапе; о психологических закономерностях осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и воспитании; о работе с «трудными» детьми [76, с. 162].

Система педагогических умений по А. К. Марковой: первые три группы умений — психолого-педагогические. Четвертая и пятая группы — умения создавать атмосферу психологической безопасности для другого человека и обеспечивать условия его самореализации. Шестая и седьмая группы педагогических умений обусловлены действиями, необходимыми для самореализации и развития личности учителя. Восьмая и девятая группы — умения оценивать, прогнозировать, стимулировать развитие обучающихся, диагностировать уровень обученности [70, с. 209—213].

4.2.2 Эмоциональная и волевая саморегуляция в деятельности педагога

Саморегуляция — способность управлять собственными психическими состояниями и поведением, чтобы оптимальным образом действовать в сложных педагогических ситуациях [96].

Саморегуляция, по В. Н. Панкратову, — особый уровень программирования деятельности на основе процессов предвидения; управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями; целенаправленное изменение отдельных психофизиологических функций и нервно-психических состояний; целенаправленный сознательный выбор характера и способа действий [102].

Согласно Л. С. Колмогоровой, В. В. Семикину, саморегуляция — компонент психологической культуры учителя [62; 137].

Исследователь А. О. Прохоров подчеркивает, что умение управлять собой — важное профессиональное качество педагога [116, с. 157]. Проявления низкого уровня саморегуляции учителя: крик на уроке, стук по столу, жалобы родителям на детей, дисциплинарные двойки. Наибольшие трудности в данном плане испытывают молодые учителя.

Ситуации, требующие саморегуляции педагога:

- 1) педагог сталкивается с трудноразрешимой, новой и необычной проблемой;
- 2) проблема не имеет однозначного решения, трудно выбрать оптимальный вариант решения из нескольких альтернативных;
- 3) педагог находится в состоянии эмоционального и физического напряжения, побуждающего к импульсивным действиям;
- 4) решение о том, как действовать, педагог принимает, не раздумывая, в условиях жесткого дефицита времени;
- 5) действия педагога оцениваются со стороны.

Специфика волевой саморегуляции педагога

Саморегуляция восприятия предполагает четкую постановку задачи восприятия — построение образа, получение однозначных ответов на вопросы: «Что наблюдать?», «Зачем наблюдать?», «Как наблюдать?». Сознательная постановка подобных вопросов и ответы на них требуют выбора и следования ему, т. е. саморегуляции.

Управление произвольным вниманием возможно косвенно, через регуляцию психофизиологических состояний организма. При

утомлении, во время болезней, в состоянии чрезмерного возбуждения, аффекта или стресса произвольное внимание становится плохо управляемым. Средства управления произвольным вниманием — отдых, лечение, психофизический аутотренинг.

Средства управления произвольным вниманием — слова или стимулы, вызывающие интерес. Педагогу достаточно заставить себя увидеть в каком-либо объекте, явлении что-то интересное, чтобы удержать внимание.

Такие процессы памяти, как запоминание и воспроизведение поддаются саморегуляции. Сохранением информации управлять труднее, так как оно работает на подсознательном уровне. Управление им осуществляется через организацию запоминания. Саморегуляция мнемических процессов основана на различных способах зрительного представления, ассоциирования, связывания в единое целое, мысленной обработки материала.

Основные приемы саморегуляции мышления — внимательный анализ условий решаемой задачи; соотнесение требуемого результата с заданными условиями с целью установления того, чего в них не хватает для получения результата; постоянная тренировка мышления, выражающаяся в его систематическом упражнении; выработка определенной дисциплины мышления, предполагающей последовательный поиск и достаточную проработку различных альтернативных вариантов решения; проговаривание вслух или про себя определенных идей, связанных с поиском решения задачи; систематическая запись идей и уже принятых действий [96].

Саморегуляция каждого из перечисленных психических процессов, свойств и состояний человека связана с волей и внутренней речью. Внутренняя речь служит основой для произвольности в управлении всеми психическими явлениями, а воля обеспечивает сохранение направленности и энергичности действий.

Эмоциональная саморегуляция педагога

Эмоциональная саморегуляция базируется на умении управлять состоянием мышечной системы организма, активном волевом включении мышления в анализ эмоциогенных ситуаций.

В исследовании А. О. Прохорова установлено, что в реальной педагогической деятельности участвуют три уровня эмоциональной

саморегуляции (оперативная, текущая и базовая). Актуализация уровня зависит от доминирующей ситуации.

Оперативная (актуальная) саморегуляция достигается использованием таких приемов, как переключение, самовнушение спокойствия, самоприказы, актуализация сюжетных представлений и образов чего-то хорошего, что предстоит в ближайшее время, регуляция дыхания и контроль состояния голоса.

Текущая саморегуляция достигается созданием пролонгированных на урок и день позитивных рабочих состояний. К этому уровню регуляции относятся ориентация на хорошее настроение, терпение, самоконтроль, выдержку. Около 70% учителей такое состояние планируют с учетом материала урока, подготовленности класса, психологической атмосферы в классе. Можно выделить три группы планируемых учителем психических состояний:

1. Состояния, вызывающие познавательную активность школьника на уроке (активизация положительных мотивационных, эмоциональных и интеллектуальных состояний школьников). Это достигается через заинтересованность, азарт, увлеченность темой, что способствует повышению заинтересованности учащихся.

2. Психические состояния, обеспечивающие хорошее изложение материала (эмоциональная приподнятость, творческий подъем, энтузиазм).

3. Собственные оптимальные рабочие состояния (спокойствие, уверенность, терпение).

Базовая саморегуляция представляет собой систему длительных, устойчивых мотивационных состояний, в основе которых находится профессиональная мотивация (заинтересованность, увлеченность педагогическим трудом, ответственность, забота). Достижение этой задачи получается в процессе самовоспитания.

Типы динамики состояний учителя на уроке

Первый тип динамики: в начале урока — тревога, волнение и другие отрицательные состояния; в конце урока — в зависимости от успешности может возникать положительно окрашенное (удовлетворенность, радость) или негативно окрашенное (неудовлетворенность, досада) состояние. Для саморегуляции эффективны приемы размышления, самоубеждения, поисковой активности.

Второй тип: спокойствие и уравновешенность в течение урока.

Третий тип: высокая интенсивность положительно окрашенных состояний (творческий подъем, радость) в начале урока и постепенное снижение интенсивности всех состояний к концу урока до актуализации отрицательно окрашенных состояний. Эффективные приемы саморегуляции — переключение внимания, расслабление, поисковая активность, самовнушение, рационализация.

Четвертый тип: от уравновешенности в начале урока — к резким колебаниям, от высокой интенсивности положительных эмоциональных состояний до высокой интенсивности отрицательных и обратно. Нужны приемы самоконтроля, аутогенной тренировки, самоприказа, актуализации положительных образов [116].

4.2.3 Педагогические деформации

Исследователь В. Н. Дружинин отмечает прогрессивную и регрессивную стадии профессионального развития. На регрессивной стадии профессионального развития возникают профессиональные деформации.

Деформация (лат. *deformatio* — искажение) — изменение физических характеристик тела под воздействием внешней среды.

Понятия «профессиональная деструкция» и «профессиональная деформация» Э. Ф. Зеер разграничивает следующим образом:

1) **профессиональные деструкции** — нарушение усвоенных способов деятельности, разрушение профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии, изменения структуры личности при переходе от одной стадии профессионального становления к другой;

2) **профессиональные деформации** — деструкции, возникающие в процессе многолетнего выполнения деятельности, негативно влияющие на ее продуктивность, порождающие профессионально нежелательные качества и профессиональное поведение человека.

В наибольшей степени профессиональным деформациям подвержены профессии типа «человек — человек». Это вызвано, по мнению С. П. Безносова, тем, что общение с другим человеком включает и его обратное воздействие на субъекта данного труда.

Сензитивные периоды образования профессиональных деформаций, по Э. Ф. Зееру, — кризисы профессионального становления. Непродуктивный выход из кризиса искажает профессиональную направленность, инициирует возникновение негативной профессиональной позиции, снижает профессиональную активность, что активизирует образование профессиональных деформаций [46].

Механизм возникновения профессиональной деформации по А. К. Марковой. Неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в профессиональной деятельности, в поведении. Повторение трудных ситуаций приводит к накоплению отрицательных изменений в личности, ее перестройке, что проявляется в поведении. Возникают временные негативные психические состояния и установки, затем вместо положительных качеств — негативные, изменяющие личностный профиль работника [87].

Психологические детерминанты профессиональных деформаций:

1) механизмы психологической защиты (отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение);

2) эмоциональная напряженность труда, которая снижает фрустрационную толерантность специалиста. Эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности приводит к повышенной раздражительности, перевозбуждению, тревожности, нервным срывам (синдром «эмоционального выгорания»);

3) содержание и характер труда (по Н. В. Кузьминой). Труд монотонный, однообразный, жестко структурированный приводит к профессиональной стагнации, инициирующей деформации;

4) снижение уровня интеллекта. Не востребуемые деятельностью интеллектуальные способности постепенно снижаются;

5) акцентуации характера личности. В процессе многолетнего выполнения деятельности акцентуации профессионализируются и трансформируются в профессиональные деформации специалиста;

6) физическое и психологическое старение (нравственно-этическое старение — навязчивое морализирование; профессиональное — невосприимчивость к нововведениям, канонизация индивидуального опыта и опыта своего поколения; социально-психологическое — ослабление интеллектуальных процессов, перестройка мотивации, изменение эмоциональной сферы, возникновение дезадаптивных форм поведения).

Однако ключевой детерминантой развития деструкции является сама профессиональная деятельность.

Психолог В. Е. Орел отмечает, что профессиональная деформация затрагивает различные стороны психики: мотивационную, когнитивную, сферу личностных качеств.

Деформация структур личности — следствие прогрессивного развития определенных черт характера в результате высокой степени специализации деятельности. Проявляется не только в профессиональной деятельности, но и в других сферах жизни. Выполнение профессиональных обязанностей существенно не страдает.

Профессиональная деформация мотивационной сферы проявляется в чрезмерной увлеченности какой-либо профессиональной сферой при снижении интереса к другим. Например, трудоголизм, приводящий к потере интереса к другим сферам жизни и являющийся попыткой уйти от трудностей повседневной жизни.

Профессиональная деформация знаний — результат глубокой специализации в профессиональной сфере. Человек ограничивает сферу познаний тем, что необходимо для выполнения обязанностей, демонстрируя неосведомленность в других областях. Форма проявления этого феномена — профессиональные стереотипы.

Феномен психического выгорания, согласно В. Н. Дружинину, в отличие от профессиональной деформации характеризует полный регресс профессионального развития, так как затрагивает личность в целом, негативно влияя на эффективность деятельности [43].

Типы профессиональной деформации личности педагога (Е. И. Рогов):

1) общепедагогические деформации (сходные изменения личности у всех педагогов);

2) типологические деформации (слияние личностных особенностей с функциями педагогической деятельности в поведенческие комплексы);

3) специфические деформации (обусловлены спецификой преподаваемого предмета);

4) индивидуальные деформации (изменения, происходящие с подструктурами личности, внешне не связанные с педагогической деятельностью) [127].

Виды профессиональных деформаций педагога:

1. Авторитарность — централизация учебно-воспитательного процесса, единоличное осуществление управленческих функций, снижение рефлексии.

2. Демонстративность — эмоционально окрашенное поведение, желание нравиться, стремление быть на виду, проявить себя. Педагогическая деятельность становится средством самоутверждения.

3. Дидактичность — стремление учителя объяснять самому, к нравоучениям и назиданиям. Проявляется в неформальном общении, имеет характер профессионального занудства. Обнаруживается у эмоционально сдержанных педагогов естественно-математических и технических дисциплин со стажем работы более 15 лет.

4. Педагогический догматизм — возникает вследствие типовых профессионально-педагогических задач. Проявляется в игнорировании психолого-педагогических теорий, упрощении проблем, применении известных приемов без учета педагогической ситуации, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке и развивается с ростом стажа работы, сопровождаясь снижением общего интеллекта.

5. Доминантность — проявляется, прежде всего, у холериков и флегматиков в удовлетворении потребности во власти, в подавлении других и самоутверждении за счет своих учеников. Присуща почти всем педагогам со стажем работы более 10 лет.

6. Педагогическая индифферентность — эмоциональная сухость, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся. Развивается как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с учащимися.

7. Консерватизм — обращенность в прошлое при недостаточно критичном к нему отношении, предубеждение против инноваций. Стереотипные приемы педагогического воздействия постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы педагога, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний.

8. Педагогическая агрессия — враждебное отношение к неуспевающим учащимся, приверженность к «карательным» педагогическим воздействиям.

9. Роловой экспансионизм — погруженность в профессию, фиксация действий на собственных педагогических проблемах и трудностях, неспособность и нежелание понять другого человека, преобладание обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений. Жесткое ролевое поведение за пределами учебного заведения, преувеличение роли преподаваемого предмета.

10. Социальное лицемерие педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений.

11. Поведенческий трансфер — формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих учащимся.

12. Информационная пассивность — нежелание повышать свою информационную компетентность (информационную культуру), прекращение профессионального самообразования и самовоспитания после накопления определенного количества информации и методической базы для преподавания своего предмета.

13. Сверхконтроль — чрезмерное сдерживание своих чувств, уход от ответственности, подозрительная осмотрительность, скрупулезный контроль деятельности учащихся [18; 34; 46].

Пути профессиональной реабилитации по Э. Ф. Зееру:

- повышение социально-психологической компетентности и аутокомпетентности;
- диагностика профессиональных деформаций и разработка индивидуальных стратегий их преодоления;
- тренинги личностно-профессионального роста;
- рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев личностного и профессионального роста;
- профилактика профессиональной дезадаптации начинающего специалиста;
- овладение приемами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций;
- повышение квалификации и переход в новую квалификационную категорию или на новую должность [46].

4.2.4 Управление творческим самочувствием

(В. А. Кан-Калик)

Возникновение творческого самочувствия у педагога осложняется тем, что ему необходимо работать с известным материалом, а увлечься ранее знакомым и ставшим привычным очень трудно.

Для педагогического творчества, согласно А. А. Кан-Калику, крайне важен первый этап, когда педагог, готовясь к деятельности, знакомится с материалом, увлекается или заставляет себя увлечься им. Особенно важно заставить себя увлечься, т. е. уметь управлять процессом освоения материала и предстоящей деятельностью.

На этом подготовительном этапе возникает ряд проблем. Первая из них заключается в том, что педагогу необходимо известное ранее сделать как бы неизвестным. Важно обновленное восприятие знакомого материала, в процессе которого создаются возможности прогнозирования восприятия материала и вероятных трудностей его усвоения, возникает эмоциональное заражение педагога. В качестве способа, возбуждающего познавательный интерес к известному используют прием «отстранения», т. е. преломления привычного через призму восприятия непонимающего человека.

Задачи второго этапа стимулирования творческого самочувствия связаны с поисками педагога в себе и вне себя нужного для творчества материала. Важным является деление урока на части и их подробная творческая разработка, которые позволяют педагогу сформулировать творческие педагогические задачи, конкретнее представить будущий урок в целом и контролировать свою деятельность. Реализация намеченного регулируется сиюминутно возникающими педагогическими ситуациями, что требует от педагога умения оперативно ориентироваться в меняющихся обстоятельствах, проводить немедленный анализ, принимать решение и реализовывать его в непосредственном общении с аудиторией.

Такая проработанность материала помогает педагогу увидеть предстоящую деятельность, четче представить ее структуру и задачи, что будет стимулировать его творческое самочувствие.

Психолог В. А. Кан-Калик отмечает, что творческие педагогические задачи должны определяться не только дидактической логикой и задачами воспитания и обучения, но и личной эмоциональной притягательностью для самого педагога. Именно в этом единстве — ключ к творческому самочувствию педагога.

Следовательно, важнейшим условием создания эмоционально притягательной педагогической задачи является умение педагога обновленно воспринимать весь предстоящий педагогический процесс: материал, методику построения деятельности, аудиторию и самого себя. Поэтому трудно рассчитывать на то, что педагогические задачи,

сформулированные в методических разработках, механически при-
выются на той или иной индивидуально-педагогической почве.

Процесс возникновения творческого самочувствия педагога перед конкретным уроком предполагает конструирование педагогических задач, придание этим задачам личностной притягательности для педагога, составление представления об аудитории и предстоящем общении с ней. Если педагог не сможет сделать педагогические задачи притягательными для себя, то они не увлекут и класс.

Творческое самочувствие педагога обеспечивается не только текущей ситуацией творчества и текущими педагогическими задачами, но и осознанием конечной цели своего творчества.

Кроме материала, изложенного в пособиях и разработках, кроме задач, определенных планами и программами, у педагога должна быть еще и своя собственная сверхзадача, окрашенная как личным чувством педагога, его «видением» материала, так и особенностями урока. Сверхзадача в педагогическом творчестве мобилизует творческое самочувствие педагога.

По отношению к различным стадиям педагогического творчества сверхзадача будет иметь разные уровни:

1. Общая сверхзадача, отражающая отношение педагога к деятельности и понимание ее гражданской значимости.
2. Этапные сверхзадачи: сверхзадача отдельного урока, курса в целом.
3. Ситуативные сверхзадачи, возникающие в различных ситуациях и условиях деятельности.

Во многом объясняет логику возникновения творческого самочувствия у педагога концепция «двигателей психической жизни» (ум, воля и чувства) К. С. Станиславского.

Чаще всего педагог включается в творчество, осмысливая деятельность: просматривая конспект, план, разработки, обновляя их, вырабатывая собственное отношение к материалу. Затем постепенно подключается эмоциональная сфера, мобилизуется творческая воля. Такой путь наиболее распространен, но возможен и другой путь — от верно найденного эмоционального состояния к интеллектуальной деятельности. Эмоциональный настрой, связанный с впечатлениями от состоявшегося урока, лекции, вызывает активную интеллектуальную деятельность, желание обучать.

Третий путь — через привлекательную творческую задачу, воздействующую на комплекс «двигателей психической жизни»,

к интеллектуальной деятельности. В работе педагога наиболее распространен путь включения «двигателей психической жизни» через интеллектуальный компонент [58].

Вопросы для самоконтроля

1. Почему профессиональное самосознание является фундаментальным условием профессионального развития учителя?
2. Как «Я-концепция» педагога влияет на характер взаимодействия с учащимися?
3. Каким образом согласование или рассогласование операционально-деятельностного и личностного аспектов самооценки учителя может повлиять на профессиональную адаптацию, профессиональное развитие и профессиональную успешность?
4. В чем причина динамичности требований к личности учителя?
5. Почему для педагога важна эмоциональная и волевая саморегуляция?
6. Каковы последствия низкого уровня саморегуляции учителя?
7. Какую программу работы практического психолога в направлении предупреждения возникновения профессиональных деформаций у педагогов можно составить, учитывая факторы и механизм возникновения данных деформаций?

Список рекомендуемых источников: 41; 46; 58; 60; 76; 87; 96; 102; 127; 128.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Эмоциональная и волевая саморегуляция в деятельности педагога.
2. Профессиональное выгорание.
3. Педагогическая деформация.
4. Управление «творческим самочувствием» (В. А. Канн-Калик).

Список рекомендуемых источников: 46; 58; 76; 96; 102; 128.

Тема 4.3 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ

Цель: формирование знаний о педагогических способностях.

Задачи:

- рассмотреть педагогические способности, необходимые для эффективной организации педагогического взаимодействия и учебного процесса;
- раскрыть структуру педагогических способностей;
- изучить условия формирования и развития педагогических способностей.

4.3.1 Базовые педагогические способности (Ф. Н. Гоноболин, Н. Д. Левитов, В. А. Крутецкий)

Способности — индивидуально-психологические свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения деятельности [70, с. 220].

Согласно Н. В. Кузьминой, педагогические способности относят к группе специальных способностей. Общие способности обеспечивают высокое качество обучения в вузе и школе. Однако прямой зависимости между успешностью обучения и эффективностью педагогической деятельности не существует [76, с. 55—61]. Например, хороший студент не всегда становится хорошим учителем.

Педагогические способности — это психическое свойство личности, проявляющееся в чувствительности к требованиям педагогической системы, специфике их отражения учащимися и способам воздействия на них для получения желаемого результата.

Специальные способности (музыкальные, художественные, артистические) включаются в педагогическую деятельность при наличии педагогической направленности и педагогических способностей. Если в структуре личности педагога сочетается несколько способностей при ведущей роли педагогических, можно говорить о талантливости педагога [115, с. 160—161].

Структура педагогических способностей

По Н. Д. Левитову: Педагогические способности — качества, определяющие успешное выполнение педагогической деятельности: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; понимание учеников, базирующееся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость; организаторские способности.

По Ф. Н. Гоноболину:

1. Свойства, сопутствующие педагогическим способностям (убежденность, целенаправленность и принципиальность).

2. Педагогические способности: способность к данному предмету, к творческой работе, понимать ученика, доступно излагать материал, заинтересовать учащихся, убеждать людей, быстро реагировать на педагогические ситуации, предвидеть результаты своей

деятельности, организаторские способности, педагогический такт [41, с. 164].

По В. А. Крутецкому. В структуре общих педагогических способностей он выделил:

1. Личностные (связаны с осуществлением воспитательной функции учителя) — перцептивные способности, способности педагогического воображения, эмоциональной саморегуляции и саморегуляции психических процессов, выдержка и самообладание.

2. Организационно-коммуникативные (связаны с осуществлением организаторской функции и общением) — коммуникативные, организаторские и суггестивные способности.

3. Дидактические (связаны с передачей школьникам информации и развития у них творческого мышления) — способности передавать информацию детям и распределять внимание, экспрессивно-речевые, академические способности [1, с. 155].

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким:

1. Дидактические — способности доступно, ясно и понятно излагать учебный материал, вызывать интерес к предмету, стимулировать активную познавательную деятельность школьников. Умение реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное — простым, неясное — понятным.

2. Академические — способности к соответствующей области наук (математике, литературе). Владение предметом не только в объеме учебного курса, а значительно глубже, знание открытий в своей науке, свободное владение материалом, осуществление исследовательской работы.

3. Перцептивные — способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность, понимание личности и временных психических состояний учащегося.

4. Речевые — способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, мимики и пантомимики. Речи учителя свойственны внутренняя сила, убежденность, заинтересованность в том, что он говорит.

5. Организаторские — способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и правильно организовать, планировать и контролировать свою

собственную работу. Наличие чувства времени — умение укладываться в намеченные сроки.

6. Авторитарные — способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Зависят от волевых качеств учителя, чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, убежденности учителя в том, что он прав, умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. Коммуникативные — способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. Педагогическое воображение (прогностические способности) — способность предвидеть последствия своих действий, воспитательного проектирования личности учащихся, прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. Способность к распределению внимания. Способный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, развертыванием мысли своей или ученика, чутко реагирует на признаки утомления, непонимания учащихся, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой) [73, с. 294—299].

Таким образом, педагогические способности включают многие личностные качества, раскрываются через определенные действия, умения учителя. Есть умения, которые включаются в содержание нескольких способностей, например, умения организовать работу других входит в дидактические и организаторские способности. Умения, раскрывающие перцептивную способность, очень близки к умениям, входящим в способность к распределению внимания.

4.3.2 Структура педагогических способностей по Н. В. Кузьминой

Преимущества концепции педагогических способностей, предложенной Н. В. Кузьминой:

– все педагогические способности соотнесены с основными сторонами педагогической системы;

– педагогические способности определены как проявления «особой чувствительности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности»;

– педагогические способности представлены структурной организацией этой чувствительности, а не их совокупностью;

– выделена уровневость педагогических способностей;

– определена связь общих и специальных педагогических способностей и других специальных способностей [47].

Исследователь Н. В. Кузьмина отмечает, что совокупность способностей педагога — важный фактор развития способностей учащихся.

Уровни педагогических способностей:

1) перцептивно-рефлексивные (обращены к субъекту педагогического взаимодействия — учащемуся);

2) проективные (обращены к способам воздействия на учащегося в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, профессиональном становлении).

Перцептивно-рефлексивные способности включают:

– чувство объекта (чувствительность к тому, какой отклик объекты действительности находят у учащихся; в какой мере интересы и потребности учащихся совпадают с требованиями педагогической системы и с тем, что предъявляет педагог) — связано с эмпатией и эмоциональной идентификацией с учащимися;

– чувство меры или такта (чувствительность к мере и характеру изменений в личности и деятельности учащегося под влиянием педагогического воздействия);

– чувство причастности (чувствительность педагога к достоинствам и недостаткам своей деятельности и личности, проявляемых в отношениях с учащимися: как он воспринимается учащимися).

Перцептивно-рефлексивные способности обеспечивают формирование педагогической интуиции.

Проективные способности включают:

– гностические способности (чувствительность педагога к способам изучения учащихся, накапливание информации, позволяющей осуществлять позитивное педагогическое воздействие);

– проектировочные способности (умение определить путь, по которому нужно вести учащихся от незнания к знанию, представить искомый результат педагогической деятельности, проектировать учебный процесс с учетом требований реальной жизни);

– конструктивные способности (чувствительность к построению урока в направлении достижения соответствия планируемых форм обучения и желаемым конечным результатом, способность к созданию творческой атмосферы и рабочего настроения в условиях совместной деятельности с учащимися);

– коммуникативные способности (чувствительность педагога к способам установления педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися на основе завоевания у них авторитета и доверия) — обеспечиваются способностью к идентификации, различительной чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошей интуицией, антиципацией (предвосхищением искомого педагогического результата при выборе стратегий воздействия), суггестивными свойствами личности;

– организаторские способности (чувствительность к степени продуктивности способов организации взаимодействия учащихся с объектами деятельности, в группах, способов обучения школьников самоорганизации, способов организации своего взаимодействия с учениками и самоорганизации своей деятельности и поведения).

Проективные способности соотносятся с особой чувствительностью педагога к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на учащихся [76, с. 55—61].

4.3.3 Формирование и развитие педагогических способностей

Слабое развитие педагогических способностей не является препятствием к педагогической деятельности: их можно развивать или компенсировать. Они не только проявляются и существуют в деятельности, но и формируются, и развиваются в ней.

Идеи ученых о развитии педагогических способностей:

1. По В. Д. Шадрикову развитие педагогических способностей происходит в двух направлениях: их интеграция и переход к частным проявлениям общих способностей [157, с. 280].

2. Ученый С. Л. Рубинштейн отмечал, что развитие способностей совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает возможности для развития способностей более высокого уровня.

3. По Л. С. Выготскому, способности развиваются вначале как имитация культурного образца мышления и деятельности; затем изменяется исходный образец с последующей рефлексией и фиксацией отличий своего способа деятельности и культурного.

4. Исследователь Б. Г. Ананьев подчеркивает роль активной деятельности индивида в усвоении общественного опыта. Способности есть проявление творческого развития ума, а не накопления знаний [108].

Уровни развития педагогических способностей:

- репродуктивный (высокая способность овладевать деятельностью и осуществлять ее по предложенному образцу);
- творческий (определяет продуктивность и оригинальность деятельности) [43].

Своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности, называется одаренностью. Высокая ступень развития способностей называется талантом [115, с. 253]. Талантливые педагоги способны решать сложные теоретические и практические задачи, быстро усваивать инновации и внедрять их в свою практическую деятельность.

Факторы развития педагогических способностей:

- образовательное пространство и активность учителя;
- устойчиво положительное эмоциональное отношение к педагогической деятельности;
- творческий характер деятельности учителя;
- постановка педагогом цели, немного превышающей наличные возможности и достигнутый уровень выполнения деятельности;
- работа педагога над собой;
- интересы (направленность личности на наиболее значимое и ценное), склонности (направленность на педагогическую деятельность и потребность в ней (по Н. С. Лейтесу) педагога).

Психолог И. В. Дубровина отмечает взаимосвязь между академическими достижениями, уровнем способностей учащихся и уровнем творческих способностей педагога. Если учитель обладает высоким творческим потенциалом, то одаренные дети добиваются больших успехов, а ученики с менее развитыми творческими способностями демонстрируют низкие академические результаты [115, с. 260]. Обладание педагогом низким уровнем творческих способностей определяет более высокие достижения учеников, не обладающих творческими

способностями. По А. Н. Луку, учитель оказывает предпочтение психологическому типу учащихся, к которому принадлежит сам [84].

Педагогические способности проявляются в динамике овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности. Именно в процессе преодоления трудностей происходит развитие (спонтанное изменение) педагогических способностей, а их формирование (целенаправленное изменение) осуществляется в условиях системы вузовской и послевузовской подготовки педагогов.

Показатели уровня развития педагогических способностей:

- мера соответствия требований индивидуальной деятельности учителя, реальных результатов деятельности планируемым;
- успешный результат деятельности;
- оригинальность, самобытность при выполнении работы;
- степень преодоления неблагоприятных условий среды;
- быстрота овладения новыми знаниями и навыками (хорошая обучаемость) [101].

Вопросы для самоконтроля

1. Каким образом соотносятся конкретные виды способностей с успешностью различных сторон труда учителя?
2. Какое значение имеет обучение в вузе для формирования педагогических способностей?
3. Какие условия необходимы для развития педагогических способностей?
4. Возможна ли успешная педагогическая деятельность при отсутствии или низком уровне развития отдельных способностей? Почему?

Список рекомендуемых источников: 1; 41; 47; 70; 76; 101; 108; 115.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Общие способности в структуре педагогической деятельности.
2. Формирование и развитие педагогических способностей.

Список рекомендуемых источников: 41; 47; 70; 76; 101; 108.

Тема 4.4 СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель: формирование знаний о стилях педагогической деятельности.

Задачи:

- раскрыть понятие индивидуального стиля педагогической деятельности;
- показать особенности и механизм формирования профессиональной «Я-концепции» педагога;
- определить составляющие и виды авторитета педагога.

4.4.1 Понятие индивидуального стиля педагогической деятельности

Стиль педагогической деятельности — это интегративная характеристика педагогической деятельности, отражающая стиль общения, управления, поведения и когнитивный стиль учителя.

Факторы формирования стиля педагогической деятельности (И. А. Зимняя): индивидуально-психологические особенности учителя; особенности педагогической деятельности и обучающихся. Они соотносятся с характером взаимодействия, организации деятельности, профессиональной компетентностью учителя.

В исследованиях Б. М. Теплова, В. С. Мерлина, Н. С. Лейтеса, Е. А. Климова были заложены психологические основы подхода к проблеме индивидуального стиля деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности (ИСД) — это обусловленная типологическими особенностями нервной системы более или менее устойчивая система способов и психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности (Е. А. Климов).

Как считает В. Э. Чудновский, формирование индивидуального стиля деятельности обусловлено не только типологическими особенностями нервной системы, но и личностными качествами человека, его способностями, умениями, навыками, привычками [101, с. 27]. Согласно В. С. Мерлину, индивидуальный стиль деятельности — это индивидуально своеобразное сочетание приемов и способов, обеспечивающее наилучшее выполнение деятельности [47].

Индивидуальный стиль педагогической деятельности вырабатывается не только сознательно, но и стихийно.

Показатели индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД):

- авторитарность или демократичность общения с учащимися;
- преимущественная ориентация на результат или процесс труда;
- тип планирования работы (долговременность, кратковременность ориентировки, склонность к экспромту);
- наличие элементов творчества в работе учителя;
- уровень стрессоустойчивости;
- психодинамические особенности (импульсивность, уравновешенность, энергичность, быстрота темпа деятельности).

Индивидуальный стиль деятельности определяет своеобразие действий, применяемых для достижения целей. Поэтому он не может быть ошибочным. Ошибочным может быть конкретное действие [101, с. 29].

Предпосылки выработки индивидуального стиля деятельности:

- субъективная зона неопределенности деятельности (цель может быть достигнута различными действиями): один учитель видит множество педагогических решений, другой — только одно;
- стремление педагога выбрать индивидуальную систему действий, обеспечивающую наибольшую успешность деятельности [108, с. 81];
- наличие свободы самовыражения.

Функции ИСПД: инструментальная, компенсаторная, системообразующая и интегративная, проявление индивидуальности [108, с. 83].

Характеристики индивидуального стиля педагогической деятельности (по А. К. Марковой)

Содержательные характеристики: ориентация учителя на процесс, на процесс и результаты, на результаты обучения; адекватность — неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса; оперативность — консервативность средств и способов педагогической деятельности; рефлексивность — интуитивность.

Динамические характеристики: гибкость — традиционность; импульсивность — осторожность; устойчивость — неустойчивость в меняющейся ситуации; стабильно эмоционально-положительное отношение к учащимся или неустойчивое; наличие или отсутствие личностной тревожности; в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя, на деятельность или на других.

Результативные характеристики: однородность — неоднородность уровня знаний учащихся; стабильность — неустойчивость у учащихся навыков учения; высокий, средний, низкий уровень интереса к изучаемому предмету [108, с. 86].

Если педагог не смог выработать индивидуальный стиль в своей профессиональной деятельности, то он не сможет занять авторскую позицию в образовательном процессе и пространстве.

4.4.2 Стили педагогической деятельности

Исследователи А. К. Маркова и А. Я. Никонова выделили четыре стиля педагогической деятельности

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Преимущественная ориентация учителя на процесс обучения. Объяснение нового материала учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса обращается к большому числу учеников, в основном — сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный и важный оставляет для самостоятельного разбора учащимися. Недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Часто практикуются коллективные обсуждения, стимулируются спонтанные высказывания учащихся. Интуитивность — неумение проанализировать свою деятельность на уроке.

Ученики обладают стойким интересом к изучаемому предмету и высокой познавательной активностью. Для них характерны непрочные знания и недостаточно сформированные навыки учения.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Учитель адекватно планирует учебно-воспитательный

процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся, в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при обработке учебного материала что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

В результате учащиеся обладают прочными знаниями, которые сочетаются с высокой познавательной активностью и сформированными навыками учения.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей, этот учитель проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание, уделяя слабым ученикам. Для учителя характерна в целом рефлексивность. Сформированные навыки учения у школьников сочетаются с отсутствием интереса к изучаемому

предмету. На таких уроках часто отсутствует благоприятный психологический климат [128, с. 38—39].

психолог Г. М. Андреева и В. Н. Карандышев выделяют авторитарный, демократический и либеральный стили педагогической деятельности. Оптимальным стилем педагогической деятельности является демократический с возможностью, в случае необходимости, перехода к некоторым методам авторитарности или либеральности.

4.4.3 Профессиональная «Я-концепция» учителя

«Я-концепция» — это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с людьми и относится к самому себе.

Структура «Я-концепции» учителя по (Л. М. Митиной)

Когнитивная подструктура («Я-понимание») — осознание учителем себя в педагогической деятельности, детерминированных этой деятельностью межличностных отношений, личностного развития, связанного с деятельностью и общением. Данная подструктура включает иерархию характеристик, которыми, как кажется учителю, он, как профессионал, обладает. Составляющие «Я-понимания»: «присоединяющая», обеспечивающая объединение педагога с другими учителями, и «дифференцирующая», способствующая его выделению среди других и создающая основу для чувства собственной уникальности [118]. Когнитивная подструктура играет ведущую роль в профессиональном самосознании учителя.

Аффективная подструктура («Я-отношение») имеет два уровня: 1) глобальное (интегральное) чувство «за» или «против» собственного Я) 2) дифференцированное самоотношение (самоуважение, самоинтерес, ожидаемое отношение других). Проявляется в самоуважении, чувстве собственного достоинства, самооценке и уровне притязаний. Фундамент эмоционально-ценностного компонента составляет самоуважение — вера в собственные силы, возможности, принятие себя, любовь к себе. Оно не связано с какой-либо областью деятельности и выражает общее отношение к себе [94].

Согласно А. А. Калюжному, самооценка определяет социальную адаптацию личности и является регулятором ее поведения и деятельности. В структуре профессиональной самооценки выделяют самооценку результата и самооценку потенциала.

Самооценка результата — оценка достигнутого, отражающая степень удовлетворенности достижениями. **Самооценка потенциала** — оценка своих профессиональных возможностей, отражающая веру в себя и уверенность в своих силах.

Низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала — важный фактор профессионального саморазвития, основа профессионального успеха личности [56].

Исследователь А. А. Реан выделил операционально-деятельностный и личностный аспекты самооценки учителя.

Операционально-деятельностный аспект самооценки — оценка себя как субъекта деятельности, своего профессионально-педагогического уровня и уровня компетентности.

Личностный аспект профессиональной самооценки — оценка своих личностных качеств в связи с идеальным «Я-профессиональное».

Рассогласование самооценки по данным аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

Поведенческая подструктура определяет возможность саморегуляции, способность педагога принимать самостоятельные решения, управлять своим поведением, отвечать за свои поступки. Выражается в уверенности или неуверенности в себе.

Психолог Л. М. Митина о профессиональной «Я-концепции»:

- 1) поведенческая подструктура профессионального самосознания учителя является производной от когнитивной и аффективной;
- 2) низкий уровень развития профессионального самосознания характеризуется осознанием учителем отдельных свойств, складывающихся в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие;
- 3) высокий уровень развития профессионального самосознания определяется тем, что целостный «образ-Я» учителя вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения;

4) у большинства учителей (73%) низкий уровень развития профессионального самосознания [94].

Исследователь А. А. Реан о профессиональной «Я-концепции»:

В структуре «Я-концепции» учителя выделяют «Я-реальное» (представление учителя о себе как о профессионале — «какой я есть на самом деле») и «Я-идеальное» (представление учителя о себе в соответствии с желаниями — «каким бы я хотел быть»). «Я-реальное» и «Я-идеальное» учителя не совпадают. Данное расхождение — источник профессионального самосовершенствования и причина внутриличностных конфликтов [40].

Влияние «Я-концепции» учителя на педагогическую деятельность

Согласно Р. Бернсу и Ла Бине, имеется высокая корреляция между положительной «Я-концепцией» учителя и успеваемостью, поведением, отношением учеников к учебным достижениям [20].

Как установила М. Н. Швецова, самооценка учителя влияет на самооценку учащихся и стиль взаимодействия с ними, так как определяет способы оценивания и интерпретации действий учащихся, ожидания учителя, целеполагание [160].

Для учителей с низкой самооценкой характерно отрицательное реагирование на учащихся, которые их не любят; использование любой возможности, чтобы не позволить детям расслабиться; стимулирование к учебе с помощью чувства вины; построение учебной деятельности на основе конкуренции; стремление к жесткой дисциплине; увеличение степени наказания пропорционально вине.

Для учителя с позитивной «Я-концепцией» характерны стремление к максимальной гибкости; способность к эмпатии, чувствительность к потребностям учащихся; эмоциональная уравновешенность, владение стилем неформального общения с учащимися; предпочтение устных контактов на уроке письменным [70].

Учителя с устойчиво высокой самооценкой (с взаимосвязанным и с рассогласованным «Я-реальным» и «Я-идеальным») стремятся поддержать самооценочный баланс на должном уровне, что приводит к опоре на сильных учащихся в работе с классом.

Развитие профессионального самосознания

Источники развития самосознания учителя (по И. В. Вачкову): практическая деятельность и общение (основной источник), ожидания

и оценочные суждения коллег, администрации, учеников, мотивационно-ценностные ориентации и ожидания от самого себя как профессионала, ценностные ориентации, установки, мотивы.

Механизм развития профессиональной «Я-концепции». Педагог, сталкиваясь с различными сложными педагогическими ситуациями, анализирует способы их преодоления и оценивает результаты своего труда. На основе этого анализа он формирует когнитивный «образ Я» как профессионала и самоотношение. Когнитивная и аффективная подструктуры профессионального самосознания учителя определяют поведенческую подструктуру.

Вместе с тем педагог посредством обратной связи получает оценочные суждения коллег-учителей, администрации школы и учеников. В результате вербальной и невербальной коммуникации эта информация принимается либо отвергается педагогом. В случае принятия информации педагог учитывает ее при формировании «Я-концепции» в когнитивном и в аффективном компонентах.

Внешние оценки и самооценка педагога могут не совпадать, вследствие чего возникают внутренние противоречия. Для педагога с высоким уровнем профессионального самосознания внешние оценки — предмет анализа и рефлексии. Для учителя с низким уровнем профессионального самосознания расхождение внешних оценок с самооценкой — сильный фрустрирующий фактор [27].

4.4.4 Авторитет учителя и его составляющие

Авторитет — это мера социальной значимости субъекта, складывающаяся в общественном мнении в процессе эффективной деятельности, направленной на удовлетворение объективных социальных потребностей и интересов [10].

Авторитет в большей мере лично окрашен, чем профессионально, поэтому корректнее употреблять термин «авторитет педагога», а не «педагогический авторитет». Авторитет проявляется в неформальном, ненасильственном влиянии субъекта на объект воздействия и только в значимой деятельности.

Авторитет учителя (с позиции учащихся) — признание за ним права принимать ответственные решения в различных ситуациях

совместной деятельности, значимость для учащихся качеств личности учителя.

Механизмы воздействия авторитета (по И. П. Андриади) — внушение и подражание (преднамеренное и непреднамеренное).

Структура авторитета педагога

Профессиональный компонент — включает специальную эрудицию, методическое мастерство, технологическое разнообразие.

Личностный компонент — включает ценностную, характерологическую и культурологическую составляющие (культура поведения, общая эрудиция, круг интересов, стиль общения).

Социальный компонент — социальная перцепция, на которую оказывают влияние социальная значимость, социальный престиж профессии и социальные (профессиональные) стереотипы.

Ролевой компонент — характеризуется занимаемой должностью и обусловленными ею правами и обязанностями.

Все компоненты взаимосвязаны, могут усиливать или ослаблять друг друга. Социальный и ролевой компоненты характеризуют объективную сторону авторитета педагога, профессиональный и личностный компоненты — субъективную сторону [11].

Факторы признания авторитета учителя (М. Ю. Кондратьев):

1. Уровень социально-психологического развития коллектива. В высокоразвитом классе основание авторитета личности учителя — разумная требовательность. В классах низкого уровня развития она оценивается как излишняя строгость и придирчивость и является препятствием формирования авторитета учителя [67].

2. Возрастные особенности учащихся.

В младшем школьном возрасте ученики признают авторитет учителя в силу авторитетности ролевой позиции педагога. Учитель обладает авторитетом роли и авторитетом личности. За учителем признается право на принятие ответственных решений в ситуации, значимой для данного ученика лично и для класса в целом, в условиях учебной и внеучебной деятельности. Имеет место, по Н. Д. Левитову, иррадиация авторитета учителя — распространение авторитета учителя на те сферы жизнедеятельности коллектива, где его право на такое положение не проверялось.

Для учащихся подросткового возраста недостаточно авторитета роли учителя. За учителем признается право на принятие ответственного

решения в ситуации, значимой для класса в условиях учебной деятельности. В ситуации личной заинтересованности подростка и в условиях внеучебной деятельности (авторитет личности) доверие авансируется учителю меньше. Сужение сферы авторитетного влияния, признание авторитета в одной или нескольких областях определяется как спецификация авторитета. В старшем школьном возрасте проявляется дальнейшее усиление личностной избирательности за счет уменьшения ориентации на роль [67, с. 102—103].

3. Личностные особенности школьников. Как отмечает А. В. Петровский, у каждого человека есть своя концепция понимания авторитетности субъекта, которая определяется ценностными ориентациями личности, ее потребностями и интересами.

4. Принятые представления о критериях авторитета педагога.

5. Характер общения руководителя с подчиненными, стиль работы, деловые качества, результаты деятельности, способность к самостоятельным действиям (по И. П. Андриади).

Виды авторитета педагога (М. Ю. Кондратьев)

Авторитет роли — подчинение учащихся учителю только на основании признания за ним права на выполнение ряда функций, связанных с принятием различных решений, определяющих жизнедеятельность школьного коллектива.

Учитель, обладающий авторитетом роли, легко добивается от школьников подчинения, его совет воспринимается как приказ, подлежащий немедленному и беспрекословному исполнению. В отношениях с таким учителем демонстрируемое школьниками послушание является внешним. В ситуации ослабленного контроля со стороны педагога учащиеся принципиально меняют поведение.

Авторитет личности учителя — доверие учащихся к учителю, убежденность в его правоте, внутренняя готовность разделить с педагогом ответственность за принимаемые им решения, признание за ним права принимать значимые для школьников решения.

Атмосфера, создаваемая действиями авторитетной личности, стимулирует инициативу школьников, стремление творчески, вдумчиво, заинтересованно работать [67, с. 101].

Авторитет роли, не подкрепленный авторитетом личности учителя, оказывает на учащихся деморализующее влияние, желание уйти от ответственности, не принимать самостоятельных решений.

Авторитет роли и авторитет личности учителя взаимосвязаны. Роль авторитет — важная предпосылка авторитета личности, условие успешности педагогической деятельности. Без опоры на него педагогу приходится преодолевать серьезные препятствия, порожденные недоверием, отчужденностью, настороженностью некоторых школьников по отношению к учителю вообще. В этих случаях авторитет личности конкретного педагога — основа, на которой строится разрушенный ранее авторитет роли учителя [65].

Стадии становления авторитета учителя (М. Ю. Кондратьев):

1. Педагог — источник информации. Личностные качества учителя могут восприниматься учащимися негативно, что не уменьшает его ценности как обладателя необходимых сведений. Их не всегда интересует мнение учителя, оценка ситуации, его интерпретация сообщаемых фактов. Школьнику необходима не личностная позиция учителя, а его объем знаний. Такие отношения ситуативны — складываются и реализуются в условиях дефицита информации и разрушаются, если она доступна ученику.

2. Педагог — референтное лицо. В центре внимания ученика — не столько информация, сколько ее оценка референтным учителем. Его мнение признается важным и выступает как основание для осуществления действий в условиях значимой для школьника ситуации. Высокая референтность педагога не исключает негативного отношения учащегося к нему как к личности. Ученик часто не согласен с оценкой учителя, но тем не менее, именно к нему обращается, чтобы убедиться в правильности избранного решения.

3. Педагог — авторитетное лицо. Ему авансируется доверие, его мнение признается изначально верным, воспринимается как руководство к действию, успех ожидается. Такие отношения — личностное предпочтение, имеющее эмоциональную окраску [66, с. 46—59].

Если педагог обладает авторитетом, он одновременно для ученика — референтное лицо и источник информации. Референтный учитель, являясь значимым источником информации, не всегда имеет авторитет личности. Позиция «источник информации» не гарантирует референтного статуса и авторитетного положения.

Уровневый подход к оценке авторитета учителя:

– позиционный авторитет (формальный уровень, определяется властными полномочиями, наделенными правами);

– функциональный авторитет (неформальный уровень, определяется профессионализмом);

– личностный авторитет (неформальный уровень, определяется не только профессионализмом учителя, но и его личностными качествами, дает возможность решать задачи воспитания личности).

Эффективная педагогическая деятельность, согласно И. П. Андриади гармонично сочетает три уровня авторитета [11].

Вопросы для самоконтроля

1. Какой вид авторитета учителя наиболее оптимален для эффективной организации образовательного процесса? Почему?

2. Какая информация об авторитете полезна учителям в плане совершенствования педагогического взаимодействия?

3. Какое значение имеет профессиональная «Я-концепция» учителя для педагогической деятельности?

4. Почему профессиональное самосознание является фундаментальным условием профессионального развития учителя?

5. Как «Я-концепция» педагога влияет на характер взаимодействия с учащимися?

6. Каким образом согласование или рассогласование операционально-деятельностного и личностного аспектов самооценки учителя может повлиять на профессиональную адаптацию, профессиональное развитие и профессиональную успешность?

7. Может ли определенный стиль педагогической деятельности быть наиболее приемлемым в работе с различными группами учащихся?

Список рекомендуемых источников: 1; 11; 20; 47; 65; 66; 67; 101; 108; 128; 106.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Авторитет учителя и его составляющие.

2. Способы повышения профессионального мастерства педагога.

Список рекомендуемых источников: 12; 20; 47; 65; 66; 70; 101; 108; 141.

Тема 4.5 **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Цель: формирование знаний о психологических особенностях взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Задачи:

- рассмотреть понятие и виды педагогического взаимодействия;
- определить отличительные особенности и стили педагогического общения;
- проанализировать сущность и значение культуры речи педагога.

4.5.1 Общая характеристика педагогического взаимодействия

Педагогическое взаимодействие — это реализуемое в различных системах отношений («педагог — ученик», «ученик — ученик», «педагог — родители», «ученик — родители», «педагог — педагог») взаимодействие людей, в основе которого лежат цели и задачи педагогической деятельности [4].

Формы педагогического взаимодействия — сотрудничество (может быть также противоборство, противостояние, конфликт) и общение. Педагогическое взаимодействие описывает схемой S—S.

Структура педагогического взаимодействия

По А. А. Амелькову: педагогическое общение; совместная деятельность или сотрудничество; система отношений личности (к себе, к другим, к окружающему миру) [4].

По Я. Л. Коломинскому:

1. Внутренняя сторона педагогического взаимодействия (отношение, вызываемое учениками и педагогической деятельностью):

- эмоциональные переживания (любовь, ненависть к ученику);
- образ ученика, окрашенный эмоционально, субъективным отношением. В описании ученика проявляется отношение к нему учителя, вследствие чего учитель способен замечать только положительное в личности ученика, который ему нравится, и подчеркивать недостатки тех детей, которые ему несимпатичны;
- мысли об ученике, суждения о нем, выражающиеся в словесных комментариях при оценивании ученика, репликах, случайных замечаниях.

2. Внешняя сторона (педагогическое общение) [125, с. 7—10].

Характеристики педагогического взаимодействия:

- осознанность, целеположенность, активность (по И. А. Зимней);
- предметно-личностная обусловленность (по Я. Л. Коломинскому). Личностная обусловленность определяется субъект-субъектным характером взаимодействия (влияние на характер и продуктивность педагогического взаимодействия личности, пола, возраста, внешности учителя и учащихся), а предметная сторона — учебным предметом. В системе предметного педагогического взаимодействия выделяют прямой канал «личность — личность» и канал общения через учебный предмет;

- взаимосвязь функционально-ролевой и личностной сторон педагогического взаимодействия. Функционально-ролевая сторона направлена на преобразование когнитивной сферы учащихся, а личностная — мотивационно-смысловой.

Психологический контакт во взаимодействии. В условиях психологического контакта наиболее полно проявляются личностные свойства субъектов взаимодействия. Психологический контакт возникает в результате общности психического состояния людей, вызванной их взаимопониманием и связанной с заинтересованностью и доверием взаимодействующих сторон [47].

Внутренние механизмы контакта — эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие.

В основе эмоционального сопереживания лежит психическое явление «заражения» — бессознательная, невольная подверженность индивида определенным психическим состояниям через передачу психического настроения, обладающего большим эмоциональным зарядом, через накал чувств и страстей. Эмоциональное сопереживание вызывается личностными особенностями взаимодействующих, значимостью предмета взаимодействия, отношением сторон к этому процессу.

Мыслительное содействие (сомышление) — включенность обеих сторон в активную деятельность по рассмотрению проблемы и направленность на решение определенных мыслительных задач.

Внутреннее условие психологического контакта — искреннее, подлинное уважение друг к другу, эмпатийность и толерантность. Внешнее проявление контакта — поведение взаимодействующих сторон [47; 70].

Средства установления психологического контакта

Невербальные средства — расположение собеседников, позы, жесты, мимика, контакт глаз.

Вербальные средства — лексические варианты обращений к ребенку: просьбы, вопросы-напоминания вместо повелительных фраз. Обязательно обращение к ребенку по имени, использование слов одобрения (особенно для неуверенных детей). Важен прием частичного повторения сказанного («Если я тебя правильно поняла ... (повторение) ...»), интонация в обращении к ребенку. Дети реактивны (грубое обращение спровоцирует грубость).

Педагогическая техника предъявления требования (В. Ю. Питьюков): трансляция педагогом своего состояния и отношения к поступку, действию ученика через «Я-сообщения» («Я всегда думаю...», «Мне нравится...»); демонстрация расположения к ребенку, публичное признание его достоинств, проявление интереса к нему; раскрытие перед учеником социально и лично значимых доводов в пользу требования [111].

Как указывает Я. Л. Коломинский, значимость диспозиционной терпимости для педагогического взаимодействия — предрасположенность, готовность личности к терпимой реакции на среду (терпимость к различным мнениям, непредубежденность в оценке людей и событий). Примеры установок, обеспечивающих диспозиционную терпимость: «Все люди ошибаются», «Чем больше точек зрения, тем лучше», «Агрессия часто провоцируется ситуацией» [125, с. 270].

Механизмы взаимодействия (Р. Х. Шакуров):

1. «Бумеранг» — человек симпатизирует и привязывается к тем людям, которые сами относятся к нему с симпатией, положительно оценивают его. Лежит в основе доверия ученика к учителю.
2. «Созвучие» — эмоциональное сближение людей начинается, когда их мысли, переживания, убеждения, оценки близки. Учитель должен учитывать интересы детей.
3. «Сопереживание».
4. «Эталон» — ученик оценивает учителя сквозь призму оценочных эталонов, которые сложились в его сознании.
5. «Дефицит» — в учителе больше всего ценят те качества, которые у других развиты в меньшей степени. Лежит в основе формирования авторитета учителя.

6. «Познавательный интерес» — если учитель является для учеников источником интересной информации, то он становится для них интересным человеком.

7. «Перенос» — человек относится к другому, основываясь на его сходстве с ранее встречавшимися людьми [54, с. 260—262].

Виды воздействия учителя на учащихся

Прямые воздействия — прямо обращены к воспитаннику, касаются его поведения, взаимоотношений (объяснение, показ, указание, одобрение, порицание).

Косвенные воздействия — воздействия через других лиц, организацию совместной деятельности. Педагог не дает указаний учащимся в отношении поведения, но так изменяет условия, что ученик выбирает желаемую для педагога форму деятельности.

4.5.2 Виды педагогического взаимодействия

Виды взаимодействия (Я. Л. Коломинский):

1. «Тепло — тепло». Внешняя и внутренняя стороны взаимодействия совпадают на позитивном уровне: учитель положительно относится к своей деятельности и к ученикам и адекватно проявляет это отношение в своем поведении.

2. «Холодно — холодно». Внутренняя и внешняя стороны педагогического взаимодействия совпадают на отрицательном уровне. Учитель негативно относится к деятельности и учащимся. Открыто проявляет отношение: редко советует и помогает, часто приказывает и требует; неохотно хвалит, с удовольствием наказывает.

3. «Внутри тепло — снаружи холодно». Сочетание положительного отношения к педагогической деятельности и детям и эмоциональной холодности во взаимодействии с ними.

4. «Холодно внутри — тепло снаружи» (самый вредный вид педагогического взаимодействия). Негативное отношение к учащимся и демонстрация повышенного внимания, заботы к ним [63].

Виды взаимодействия (Р. Х. Шакуров):

1. Сотрудничество — педагоги и ученики стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь результата, учитывая взаимные интересы и добровольно проявляя активность.

2. Управление — обеспечение целенаправленности и организованности совместной деятельности посредством действий планирования, организации, руководства и контроля.

3. Доминирование — один участник взаимодействия подчиняет себе интересы другого, пользуясь его уступчивостью, диктует свои условия. Общему делу содействует только одна сторона.

4. Соперничество — неустойчивая форма взаимодействия, так как одна из сторон может его прекратить, не выдержав давления противоположной стороны. Имеет эгоистическую направленность.

5. Кооперация — взаимодействие людей, объединенных для выполнения краткосрочной деятельности;

6. Конфронтация — осложнение взаимодействия, возникающее из-за того, что одна из сторон применяет деструктивные действия, приводящие к разрыву взаимоотношений;

7. Конкуренция — противоборство людей, протекающее по определенным правилам, благодаря чему достигаются групповые или индивидуальные цели [54, с. 238].

4.5.3 Образовательный процесс как взаимодействие и сотрудничество

Подходы к определению понятия «образование»:

1) образование объединяет обучение и воспитание как интернализацию социокультурных ценностей общества, которые разделяются его членами (нормы, правила, традиции);

2) образование — процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков и отношений [74, с. 11];

3) образование — это система (ступень образования — дошкольное, школьное, высшее; профиль образования — общее и специальное) [98, с. 12];

4) образование как содержание включает три взаимосвязанных составляющих: обучение, воспитание и развитие [98, с. 13].

Образовательный процесс определяется как взаимодействие и сотрудничество, поскольку имеет место воздействие педагога на учащихся и учащихся на педагога.

Взаимодействие как сторона образовательного процесса

Взаимодействие — это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты. Важнейшая характеристика взаимодействующих сторон, согласно А. Н. Леонтьеву, — активность.

Как отмечает И. А. Зимняя, образовательный процесс — это многоплановое взаимодействие. В него включаются учебно-педагогическое взаимодействие, взаимодействие учеников, а также межличностное взаимодействие, влияющее на учебно-педагогическое взаимодействие положительно или отрицательно [47].

В образовательной системе в тесном взаимодействии находятся ее подсистемы: управление (министерство, федеральное агентство, комитет, отдел образования), администрация (ректорат, директорат), педсовет, преподавательские коллективы, классы, группы. Образовательная система взаимодействует с другими системами: семьей и общественностью.

Компоненты педагогического взаимодействия — педагогическое воздействие и ответная реакция воспитанника. Воздействия могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию обратной связи. Ответные реакции воспитанников: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональные переживания или безразличие, поступки.

Эффект педагогического воздействия зависит от содержания и способов воздействия, психологических особенностей ученика.

Сотрудничество как сторона образовательного процесса

Проблема учебного сотрудничества как одной из сторон образовательного процесса интенсивно разрабатывается с последнего десятилетия XX в. такими учеными, как Х. Й. Лийметс, С. Г. Якобсон, А. В. Петровский, Т. А. Матис, Л. Й. Айдарова, В. Я. Ляудис, Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов и другие.

Признаки сотрудничества: пространственное и временное присутствие; единство цели; организация и управление деятельностью; разделение функций, действий между участниками; наличие позитивных межличностных отношений [70].

Учебное сотрудничество (по ТАК КАК Цветковой) — различные виды совместной работы обучаемых, направленной на решение учебных задач [143].

Учебное сотрудничество (по В. Я. Ляудис) — акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности [85].

Учебное сотрудничество (по Г. А. Цукерман) подразумевает группу детей, способную самоорганизоваться для совместного учебного труда, непосильного для отдельного участника. Группа действует по правилу неаддитивности: эффективность работы группы больше, чем сумма достижений каждого ее участника [141; 155].

Для обозначения сотрудничества в образовательном процессе, основанного на взаимодействии обучаемых, употребляются разные понятия: «групповая работа», «совместная учебная деятельность», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество».

Учебное сотрудничество предполагает взаимодействие по линиям: «учитель — ученик (ученики)»; «ученик — ученик» (в парах и тройках); общегрупповое взаимодействие учеников в коллективе; «учитель — учительский коллектив». Исследователь Г. А. Цукерман добавляет еще одну линию — «сотрудничество ученика с самим собой» [70, с. 233].

Достоинства учебного сотрудничества (по Г. А. Цукерман):

- 1) возрастают объем усваиваемого материала и глубина его понимания;
- 2) растут познавательная активность и творческая самостоятельность детей;
- 3) тратится меньше времени на формирование знаний и умений;
- 4) меньше дисциплинарных проблем;
- 5) ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортнее чувствуют себя в школе;
- 6) меняется характер взаимоотношений учеников;
- 7) усиливается сплоченность класса, при этом самоуважение и взаимное уважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- 8) ученики приобретают важнейшие социальные навыки — такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;

9) учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные симпатии детей, уровень их подготовки, свойственные им темпы работы;

10) воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем развитии проходят стадию конфликтных отношений и преодолеть ее без вмешательства учителя школьники еще не могут [70, с. 233—234].

В условиях сотрудничества успешнее решаются мыслительные задачи (Г. С. Костюк), лучше усваивается новый материал (В. А. Кольцова), повышается уровень коммуникативных умений учащихся (Х. Й. Лийметс), развивается рефлексия, действия самоконтроля и самооценки (Л. К. Айдарова, Г. А. Цукерман, З. М. Панюшкин). Воспитательный эффект сотрудничества обусловлен формированием «условно-динамической позиции» — умения школьником оценивать себя с разных точек зрения в зависимости от места и функции в совместной деятельности (Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова, В. А. Недоспасова) [70, с. 237].

Психолог В. Я. Ляудис в качестве воспитательного эффекта сотрудничества отмечает повышение уровня саморегуляции учебной деятельности школьников, формирование нравственно-самосознания

Неоднозначным является решение вопроса об однородности состава сотрудничающей группы. Многие исследователи (Л. В. Путляева, Р. Т. Сверчкова, Я. А. Гольштейн) указывают, что триада является наиболее оптимальным вариантом по сравнению с диадой и общегрупповым взаимодействием (7—12 человек). Преимущества триады, по Л. В. Путляевой и Р. Т. Сверчковой — коллегиальность, аргументированность, контактность и лабильность группы. Появление третьего лица придает группе рефлексивность.

Способы учебного сотрудничества — дискуссия, обсуждение проблемного вопроса. Активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения. Поэтому проблемные учебные задачи наиболее адекватны сотрудничеству.

Фазы становления совместной деятельности учителя и учеников (В. П. Панюшкин):

1. Приобщение к деятельности: разделенные между учителем и учащимися, имитирующие и подражательные действия учащихся.

2. Согласование деятельности учащихся и учителя: саморегулируемые, самоорганизуемые и самопобуждаемые действия учащихся.

Относительно студенческого возраста В. П. Панюшкиным предполагается третья фаза — партнерство в совершенствовании освоения деятельности [103, с. 19].

Чем старше обучаемые, тем быстрее происходит становление подлинно совместной деятельности и достижение равнопартнерского взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

4.5.4 Общая характеристика педагогического общения

Педагогическое общение — это специфическое межличностное взаимодействие педагога и ученика, опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

Педагогическое общение (по А. А. Леонтьеву) — профессиональное общение педагога с учащимися, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата и другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимися [69].

Педагогическое общение (по В. А. Канн-Калику) — это система, приемы и навыки органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемого, содержание которого — обмен информацией, воспитательное воздействие, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств [58].

Педагогическое общение выступает как эмоциональный фон учебно-воспитательного процесса; содержательная характеристика учебно-воспитательного процесса; коммуникативная деятельность педагога, направленная на организацию своих отношений с учащимися; управление общением в школьном коллективе [108].

Согласно Я. Л. Коломинскому и А. А. Реану, педагогическому общению свойственна преднамеренность и непреднамеренность.

Осознаваемое (преднамеренное) педагогическое общение — речевые и неречевые акты поведения педагога, которые он сознательно строит и воспринимает как меры воспитательного воздействия,

прямо или косвенно направленные на формирование личности детей или межличностных отношений.

Неосознаваемое (непреднамеренное) педагогическое общение — акты поведения педагога, которые не осознаются им как меры воспитательного воздействия. Подлинный стиль педагогического общения обнаруживает себя именно в таких непреднамеренных актах педагогического общения.

Как подчеркивает Я. Л. Коломинский, чем выше уровень педагогического мастерства учителя, тем шире зона осмысления педагогом своих поступков и суждений как актов педагогического воздействия, тем шире и богаче их репертуар [125, с. 301—302].

Особенности педагогического общения:

1) по характеру ближе к общению психотерапевта и клиента, так как учитель, прежде всего, передает ученику убеждение в силе человеческого разума, тягу к познанию, любовь к истине. Учитель должен демонстрировать культуру межличностных отношений;

2) полиобъектная направленность — направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений;

3) тройная направленность — на учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения);

4) тройная ориентированность — личностная (фронтально воздействует на каждого обучающегося), социальная (ориентирует на нужный результат весь класс) и предметная (акцентирует внимание учащихся на важных моментах в излагаемом материале);

5) сочетание делового и личностного общения;

6) пролонгировано и может продолжаться годами;

7) обязательно-принудительный, функционально-ролевой характер;

8) осуществляется одновременно с другими видами деятельности учителя, часто являясь условиями их осуществления;

9) полифункциональность, целенаправленность;

10) комплементарность (взаимодополняемость и взаимообусловленность) [4; 40; 47].

Функции педагогического общения: коммуникативная, перцептивная и интерактивная; обучающая (ведущая, но не самодовлеющая); воспитывающая; функция фасилитации (по К. Роджерсу) —

учитель помогает ученику выразить себя, заинтересован в его успехах, доброжелателен и поддерживает атмосферу педагогического общения.

Функции по Л. М. Митиной:

– информационная: обмен информацией познавательного и аффективно-оценочного характера между педагогом и учащимися при помощи вербальной и невербальной коммуникаций;

– социально-перцептивная: отражает особенности восприятия и понимания педагогом учеников. Главное — суметь за внешними проявлениями поведения ученика увидеть мотивы, чувства ребенка, распознать его личностные особенности;

– функция самопрезентации: характеризует самоподачу и самовыражение учителя в общении с учащимися. Если педагог способен адекватно отразить свой внутренний мир в общении с учащимися, говорят о его конгруэнтном самовыражении;

– интерактивная — организация и регуляция взаимодействия с учащимися;

– аффективная — создание благоприятной психологической атмосферы на уроке, обмен чувствами между участниками педагогического взаимодействия, регуляция педагогом эмоциональных состояний (своих и учащихся). Психолог Ю. Л. Львова установила, что настроение учителя влияет на настроение учащихся. По мнению учеников, положительное эмоциональное состояние учителя вызывает у них аналогичные переживания. Когда учитель в плохом настроении, они все забывают, не могут сосредоточиться [70].

4.5.5. Стороны педагогического общения

Перцептивная сторона педагогического общения — ведущая, так как от восприятия учеников зависит характер обращений учителя к ним (коммуникативная сторона) и стиль взаимодействия с ними (интерактивная сторона).

В исследовании С. В. Кондратьевой установлена взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учащихся и структурой педагогических воздействий. У педагогов высокого уровня на первом месте — воздействия организующего характера, а у педагогов низкого уровня — дисциплинирующего. Репертуар вербальных воздействий

связан с уровнем деятельности и понимания учителем учащегося. В репертуаре учителя высокого уровня содержится в среднем 34 вида воздействий, а в репертуаре учителя низкого уровня — 24. Система вербальных воздействий педагогов высокого и низкого уровней отличается качественно. У педагогов высокого уровня наиболее часто используемые формы вербального воздействия (в порядке убывания значимости) — инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор [125, с. 292—294].

В социальной перцепции педагога зафиксированы половые, возрастные и профессиональные отличия. Все педагоги более адекватно оценивают учащихся своего пола. Учителя-женщины глубже понимают мальчиков по сравнению с пониманием учителями-мужчинами девочек. Перечень коммуникативных, волевых и интеллектуальных качеств, называемых учителями-женщинами шире, чем учителями-мужчинами.

Педагоги гуманитарного профиля глубже и полнее понимают коммуникативные и рефлексивные черты характера учащихся, а педагоги естественных дисциплин — черты характера, связанные с отношением к труду, уровень математических и конструктивных способностей учеников.

Молодые педагоги (до 5 лет работы) при одинаковом уровне педагогического мастерства адекватнее понимают детей, чем учителя с длительным стажем работы. У них еще не сформировались стереотипы. Общее количество свойств, которые учителя называют при характеристике ученика, уменьшается при увеличении стажа педагогической деятельности [70].

Перцептивная сторона педагогического общения определяется использованием социально-перцептивных механизмов.

Интерактивная сторона реализуется через стиль педагогического общения.

Коммуникативная сторона — обмен информацией между педагогом и учащимися (вербальная и невербальная коммуникация).

Уровни организации коммуникации учителя и учеников (Я. Яноушек):

— первый уровень — передача и принятие информации с целью выравнивания различий в исходной информированности обучаемых. Со стороны говорящего имеет место антиципация (предвосхищение) того, как воспримет слушатель передаваемую ему информацию. Слушатель пытается определить замысел говорящего;

– второй уровень — взаимная передача и принятие значений. Обмен значениями подчинен совместному решению задачи;

– третий уровень — характерно стремление понять установки и взгляды друг друга. Общение направлено на формирование общей оценки достигнутых результатов [47].

В педагогическом общении выражены второй и третий уровни.

Вербальные средства педагогического общения: язык (система знаков — слова с их значением и синтаксис) и речь (процесс общения при помощи языка).

Функции вербальных средств: обозначающая, обобщающая (слово обозначает группу сходных предметов), коммуникативная (передача знаний, отношений, чувств) [141, с. 149—150].

Задачи, реализуемые учителем в педагогическом общении: передача информации, ее запрос, побуждение к действию, выражение своего отношения к партнерам действия. Педагогом чаще решаются коммуникативные задачи — доказательство, рассказ, объяснение. Около 80% педагогам социально ориентированное общение предпочтительнее лично ориентированного [47].

Наименее представлены в учебном процессе, по О. П. Котиковой, оценочные одобрительные действия педагога, что обедняет педагогическое общение. Наиболее частыми являются обращения (в целом и позитивные воздействия) к сильным учащимся, далее — к средним и редкими — к слабоуспевающим учащимся.

Требования к речи педагога: информативность, понятность (обусловлена смыслом речи, ее языковыми особенностями, соотношением между ее сложностью и уровнем развития, знаний учащихся) и выразительность речи (отчетливость произношения, правильная интонация, использование слов переносного значения) [145, с. 151—152].

В педагогическом общении реализуется позитивная и негативная установки.

Невербальные средства педагогического общения: оптико-кинестические, паралингвистические, экстралингвистические.

Функции невербальных средств: усиление или ослабление вербальных воздействий, выявление намерений участников коммуникативного процесса.

Оптико-кинестические средства: жесты и мимика. Они дают информацию о настроении человека, помогают дифференцировать

его чувства. Чаще неверно интерпретируются жесты и позы оценки. Поза заинтересованности учащихся — голова, склоненная набок, рука у щеки. Поза критической оценки — указательный палец вдоль щеки, остальные пальцы под подбородком. При отклонении корпуса назад данная поза свидетельствует о негативной оценке воспринимаемой информации. Учителю нельзя злоупотреблять жестами — они отвлекают внимание учащихся.

Паралингвистические средства отражают особенности голоса, его диапазон, тональность.

Экстралингвистические средства — использование пауз, покашливания, смеха (показатель неуверенности и беспокойства) [8; 9; 70; 136].

4.5.6 Стили профессионально-педагогического общения (Г. М. Андреева, В. А. Канн-Калик, Я. Л. Коломинский)

Стиль педагогического общения — это индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся [58, с. 97].

В стиле общения отражаются коммуникативные возможности учителя, его творческая индивидуальность, характер взаимоотношения с учащимися, особенности [58, с. 97].

Стиль общения, согласно В. А. Канн-Калику, влияет на успешность преподавания: обеспечивает готовность учащихся к восприятию знаний, снимает психологический барьер возраста и опыта, приближает ученика к учителю.

Стили педагогического общения (по В. А. Канн-Калику):

1. Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. В его основе высокий уровень профессионализма педагога и этические установки.

2. Общение на основе дружеского расположения. Дружественность должна иметь меру. Молодые педагоги часто превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, что отрицательно влияет на учебно-воспитательный процесс. Выбирают такой стиль общения начинающие учителя, которые боятся конфликтов с классом.

3. **Общение-дистанция.** Дистанция необходима, так как она — показатель ведущей роли педагога. Однако ее гипертрофирование ведет к формализации социально-психологического взаимодействия. Для начинающих учителей данный стиль — способ самоутверждения. У таких учителей в классах неплохая дисциплина и успеваемость, но имеются изъяны в работе по нравственному развитию школьников. Данный стиль приводит к неудачам в педагогической деятельности.

4. **Общение-устрашение.** Характерно для начинающих учителей и связано с неумением организовать продуктивное общение. В творческом отношении общение-устрашение бесперспективно.

5. **Общение-заигрывание.** Характерно для молодых учителей. Отвечает стремлению завоевать ложный авторитет у детей. Связано с отсутствием у педагога опыта профессиональной коммуникативной деятельности, низким уровнем общепедагогической и коммуникативной культуры [58].

Стили педагогического общения (по Н. А. Березовину и Я. Л. Коломинскому):

1. **Активно-положительный стиль** — эмоционально-положительная направленность по отношению к детям и педагогической деятельности, которая адекватно реализуется в поведении, речевых высказываниях и отношениях с родителями.

2. **Пассивно-положительный стиль** — при общей положительной направленности — замкнутость, сухость, категоричность и педантизм в манере поведения и речевых высказываниях педагога.

3. **Ситуативный стиль** связан с проявлением эмоциональной нестабильности учителя. Под влиянием конкретных ситуаций в его поведении обнаруживаются черты и положительного, и отрицательного стилей. При общем положительном отношении к детям в поведении педагога может отмечаться вспыльчивость, непоследовательность, чередование дружелюбия и враждебности.

4. **Активно-отрицательный стиль** — явная негативная направленность, проявляющаяся в резкости, раздражительности, подчеркивании недостатков учеников, частых замечаниях и наказаниях.

5. **Пассивно-отрицательный стиль** — учитель не столь явно обнаруживает негативное отношение к детям и педагогической деятельности. Проявляет эмоциональную вялость, безучастность, скрытую неприязнь, сухость, отчужденность в общении с учениками, формализме в работе [70, с. 213—214].

Стили педагогического общения (по Г. М. Андреевой):

1. *Авторитарный стиль.* В его основе — недоверие к возможностям учеников. Учитель не замечает, что инфантилизм учащихся, их безынициативность и несамостоятельность — следствие его авторитарных тенденций к гиперопеке. Прямые связи преобладают над обратными. Псевдомократизм. Большое количество воспитательных воздействий при их однообразии, частота и стереотипность которых приводит в действие эффект пресыщения: невосприимчивость к ним ребенка. Негативные оценочные воздействия преобладают над позитивными. Жесткие, фиксированные педагогические установки: «отличники», «хорошисты» и «двоечники». Недостаточно уважения и доверия к личности школьника.

2. *Демократический стиль.* Оптимальное разделение функций между собой и учащимися. Максимум требований и уважения к их личностям. Оптимальное сочетание прямых и обратных связей. Принятие инициативы учащихся. Задачи, которые ставятся перед группой, объясняются и обосновываются. Устойчивое позитивное отношение к учащимся независимо от их успехов.

3. *Либеральный стиль.* Учитель уходит от руководства детским коллективом. Безынициативность, низкая активность и недостаточно развитая ответственность в выполнении своих функций. Учитель не настаивает на выполнении требований, если учащиеся отклоняются. Идет на поводу у них, так как у него отсутствует собственное мнение. Старается учитывать взаимоотношения в группе, но при этом вынужден жертвовать интересами дела. Склонен переходить на стереотипную, неубедительную аргументацию: «так положено»; «мне так сказал завуч»; «не мне это нужно, а вам». Ситуативен в оценочных высказываниях (в зависимости от настроения) [109, с. 369—390].

Последствия авторитарного стиля педагогического общения (В. Н. Карандышев): медленно формируются ответственность, самостоятельность, инициатива, не развивается нравственность учащихся (подчинение на основе чувства страха), непрочность знаний при высокой успеваемости (согласно В. Леви, знание, усвоенное без радости, — не усвоено).

Ситуации, требующие авторитарного стиля педагогического общения: экстремальные условия; ситуации опасности, когда нужно в минимальный промежуток времени принять ответственное решение;

четко регламентированная деятельность; начальные этапы развития коллектива; учитель впервые приходит в класс.

Согласно А. А. Андреевой, авторитарный стиль педагогического общения негативно влияет на развитие познавательной активности учащихся, блокирует ее в силу ряда следующих причин. Сопровождение учебной деятельности ограничениями и запретами. Запрет участвовать в общем обсуждении учебного вопроса как способ дисциплинирования. Реагирование на индивидуальные просьбы о помощи как на помеху «ходу урока». Чрезмерно строгая критика проявления инициативы в общении со стороны учащихся. Игнорирование и неуважение незрелых самостоятельных высказываний учащихся. Частые возражения учащихся по учебным вопросам расцениваются как «непослушание», «недисциплинированность». Подчеркнутое (властное, высокомерное) демонстрирование учителем своего превосходства в уровне знаний.

Демократический стиль педагогического общения мобилизует познавательную активность учащихся на уроке.

Во-первых, снятием у учащихся неловкости, подавленности, неуверенности в общении посредством коммуникативных приемов: атмосферы защищенности в общении с учителем на уроке; ободрения, поддержки самой попытки ответа, одобрения обращений учащихся за помощью к учителю или к товарищам; авансирующей похвалы за инициативные ответы; щадящих условий при ответе скованных учащихся; предупреждения поведения учащихся, подавляющего коммуникативную активность товарищей на уроке.

Во-вторых, мобилизация познавательной активности учащихся достигается за счет приемов коммуникативной поддержки: помощи ученику в подборе слов для выражения мысли, в правильном построении высказываний; сообщения и разъяснения, почему в данной ситуации лучше так сказать, а не иначе; обучения коммуникативным приемам, способам вступления в диалог, правильному поведению в ситуации беседы; позитивной критики коммуникативного поведения учащегося в диалоге с учителем; демонстрирования заинтересованного сочувственного, одобрительного отношения к участию учеников в диалоге; возможности ученикам сориентироваться (выделения времени подумать, «собраться с мыслями») [59, с. 4—6].

4.5.7 Культура речи педагога

Коммуникативная культура — культура восприятия и понимания другого, отношений и обращений [40, с. 480].

Составляющие культуры речи педагога:

1. *Характеристики речи* (четкая дикция, выразительность). Препятствия во взаимодействии учителя и ученика создают: невыразительная речь; ее дефекты (особенно при объяснении нового материала); замкнутость; погруженность в себя (при установлении контакта с учеником, нахождении индивидуального подхода).

Стороны речи, составляющие коммуникативную культуру:

- содержательная сторона должна характеризоваться богатством, значительностью и доказательностью мыслей;
- выразительная сторона связана с эмоциональной окрашенностью речи: речь яркая, образная, энергичная;
- побудительная сторона речи состоит во влиянии ее на мысли, чувства и волю учащихся.

2. *Личностные особенности*. Основа коммуникативной культуры — общительность (устойчивое стремление к контактам с людьми, умение быстро их установить), включающая коммуникабельность (способность испытывать удовольствие от процесса общения), социальное родство (желание находиться среди других людей), альтруистические тенденции (эмпатия и идентификация).

3. *Коммуникативные умения и способности* — умения быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения; правильно планировать речь; находить адекватные средства для передачи содержания (верный тон, нужные слова); обеспечивать обратную связь.

Высокий уровень коммуникативной культуры педагога предполагает экспрессивные (выразительность речи, жестов, мимики, внешнего облика) и перцептивные умения и способности (умение понять состояние ученика, установить с ним контакт, составить его адекватный образ), составляющие ее технологическую сторону.

1) *владение языковыми нормами произношения, ударения и словоупотребления;*

2) *умение использовать выразительные языковые средства (в разных условиях общения в соответствии с его целью и содержанием);*

3) *владение ораторскими приемами:*

- повторы — углубляют и усиливают ораторскую мысль, вскрывают скрытую сущность факта, дают возможность конспектирования, концентрируют внимание обучаемых. Можно строить их по принципу градации. Для исключения монотонности педагог должен использовать синонимы, варианты фразы;
- диалоговая форма общения;
- образный характер речи (ассоциации, пословицы, истории из жизни ученых). Они купируют «пики внимания», наступающие через 15—20 минут, развивают ассоциативное мышление обучаемых, оказывают эмоциональное воздействие на аудиторию;
- импровизация (умение свертывать и расширять устную информацию в зависимости от обстоятельств);
- умение держаться перед аудиторией (слово должно подкрепляться жестом, позой, мимикой).

Культура речи учителя, согласно В. Г. Казанской, включает способность к fascinации, доминантности, ролевому разнообразию и гибкости в общении, умение создавать атмосферу принятия и уважения ребенка, учитывать его возрастные особенности.

Культура речи учителя не измеряется словарным запасом, уровнем ориентации в научной терминологии. Требуется умение отобрать нужные слова и фразы, верно выражающие авторскую мысль.

Речь учителя не должна быть обрывистой, изобиловать паузами или словами-паразитами, междометиями типа «м», «так сказать», «э». Нельзя замолкать на полупhrase, на ходу домысливая недосказанное. Речь должна быть пластичной, разворачиваться в ровном темпе и ритме. Интонация, ритмика и тембр речи — средства выделения мысли и ее фиксации слушателями [26; 28; 54].

При выполнении указанных условий речь учителя — носитель информации, средство общения и источник эмоционального и воспитательного воздействия.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие условия должны быть созданы учителем для организации продуктивного педагогического взаимодействия?

2. Какими психологическими критериями должен руководствоваться учитель при выборе стиля общения с учащимися?
3. Верно ли, что психологически грамотным является применение учителем различных стратегий взаимодействия с разными учениками в классе?
4. Какова сфера влияния культуры речи учителя?

Список рекомендуемых источников: 4; 26; 28; 58; 59; 63; 70; 98; 108; 109; 125; 141.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Тренинг для педагогов по созданию оптимального взаимодействия с детьми.
2. Выработка понимания феномена «педагогическое взаимодействие».

Список рекомендуемых источников: 54; 58; 59; 63; 70; 98; 108; 125.

Лабораторное занятие

Вопросы для обсуждения

1. Тренинг для педагогов по созданию оптимального взаимодействия с детьми.
2. Выработка понимания феномена «педагогическое взаимодействие».
3. Диагностика преобладающего стиля общения участниками тренинга.

Список рекомендуемых источников: 63; 100; 101; 108; 109; 125; 128.

Тема 4.6 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Цель: формирование знаний о социально-психологических особенностях педагогического общения.

Задачи:

- проанализировать влияние механизмов межличностного восприятия на характер педагогического общения;
- изучить виды и причины педагогических конфликтов;
- рассмотреть способы управления и разрешения конфликтов.

4.6.1 Механизмы межличностного восприятия в педагогическом общении

Эффективность педагогического общения зависит от полноты и адекватности познания педагогом личности учащегося. Точность восприятия учащегося — многоаспектность знания о нем и наличие адекватной иерархической структуры этого знания (одни особенности личности школьника — основные, какие-то — второстепенные). Иначе излишнее знание об ученике приводит к снижению понимания учащегося.

Механизмы межличностного восприятия обеспечивают эмоциональную оценку ученика, понимание мотивов его поведения, определение тактики поведения с учащимся.

Стереотипизация. Под влиянием окружающих у педагога образуются эталоны, пользуясь которыми он дает оценку людям. Формирование стереотипов проходит незаметно для педагога.

Виды стереотипов (по А. А. Реану и Я. Л. Коломинскому):

– *антропологические* — оценка психологических качеств человека зависит от его антропологических признаков, особенностей физического облика. Например, добродушие связывается с тучностью. Уверенность и интеллектуальность — со стройностью. Данные стереотипы в наименьшей степени определяют адекватное познание педагогом личности учащегося;

– *этнонациональные* — психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к расе, нации. Влиянию этих стереотипов подвержены те, кто мало знаком с представителями данного этноса, кто не жил в другой культуре;

– *эмоционально-эстетические* — зависимость оценки личности и деятельности от внешней привлекательности человека (чем более привлекательной кажется внешность оцениваемого, тем более позитивными личностными чертами он наделяется). Отличаются субъективизмом. К учащимся с привлекательной внешностью учителя относятся более снисходительно;

– *социальные стереотипы* — формируются под влиянием педагогического опыта (стереотипы «отличник», «двоечник», «активист»), наполнены своим содержанием у каждого педагога и ассоциируются с различными характеристиками учащихся. Многие из них одинаково направлены и распространены (связь хорошей успеваемости учащегося с его позитивными характеристиками).

Стереотипы получают распространение в условиях дефицита информации о личности. По мере взаимодействия с учащимся в урочное и внеурочное время, в процессе наблюдения его поведения в различных ситуациях оценка начинает определяться конкретными чертами поведения и деятельности ребенка.

Познание личности учащегося затрудняется при плохой осведомленности педагога об особенностях собственной личности (сильные и слабые стороны, установки, особенности реагирования в педагогических ситуациях). Стереотипное восприятие учащихся, снижающее потребность в самоанализе, усиливается при столкновении с трудностями в работе. В действие вступает «защитная экстернальность», по Дж. Роттеру, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется внешними, объективными, причинами: «трудный контингент», «безответственные личности», «случайные для профессии люди».

Негативное влияние стереотипов (если педагог жестко следует им): ограничение педагогического видения, блокирование адекватного и всестороннего познания личности ученика, что негативно влияет на отношение к нему и снижает эффективность управления учебным процессом. Следствие педагогических стереотипов — самореализующиеся пророчества (Р. Розенталь), (убеждение педагога по поводу учащегося влияют на успешность обучения ученика). Механизм их влияния: ожидания педагога — качество педагогической деятельности — реакция учащихся на отношение педагога, чтобы оправдать его ожидания [136, с. 153].

Положительное влияние стереотипов: обеспечивают вероятностную оценку личности учащегося (педагог знает о существовании оценочных стереотипов, опора на них — один из возможных механизмов познания в условиях дефицита информации).

Проецирование — неосознанное наделение другого человека собственными мотивами и качествами. Проявляется у педагогов с низкой самокритичностью и слабым проникновением в собственную личность. В процессе познания педагогом учащегося проецирование ограничено различиями в возрасте, социальном статусе и ролевых позициях. Когда эти различия объективно (молодость педагога) или субъективно (установка учителя на равноправие) не значимы, действие проецирования может быть существенным.

Децентрация — способность отойти от собственной эгоцентрической позиции, воспринимать чужую точку зрения. Не тождественна способности встать на позицию другого, рассуждать и действовать, как он. Обеспечивает бесконфликтное принятие ученика.

Идентификация — сознательная постановка себя на место другого человека. Приводит к пониманию взглядов, установок, мотивов, привычек и желаний другого человека.

Эмпатия — постижение эмоционального состояния другого человека в форме сопереживания и сочувствия. Сопереживание — это переживание тех же эмоциональных состояний, которые переживает человек. Сочувствие — переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека. Эмпатия важна в работе с трудными подростками. Как подчеркивает А. А. Реан, что способность к эмпатии возрастает с накоплением педагогом жизненного опыта, в случае существенного сходства (индивидуального и межличностного) педагога и учащихся [125, с. 323—339].

Рефлексия — осознание педагогом того, как он воспринимается партнером по общению.

Факторы социально-перцептивных искажений в педагогическом общении:

– *эффект ореола.* Общее представление и впечатление об учащемся оказывает влияние на восприятие и оценку частных свойств и проявлений его личности. Например, поведение успевающего ученика всегда оценивается лучше по сравнению с поведением неуспевающего ребенка даже при отсутствии объективных причин;

- *эффект инерционности*. Тенденция к сохранению однажды созданного представления об ученике;
- *эффект последовательности*. Влияние на восприятие последовательности поступления сведений об ученике;
- *эффект бумеранга*. Информация, которая педагогу неприятна или передается тем, кто ему неприятен, может не переубедить его, а еще больше укрепить в его заблуждениях;
- *эффект края*. По отношению к незнакомому человеку наиболее существенными являются первые впечатления, а по отношению к знакомому — последние новости. Первое впечатление, которое учитель воспроизводит на детей, определяет их взаимоотношения;
- *эффект снисходительности*. Излишняя благожелательность педагога при восприятии и оценивании учащегося. Характерна для педагогов, постоянно получающих эмоциональную поддержку. Если педагог не уверен в себе, он бессознательно стремится принизить других, чтобы в собственных глазах казаться лучше;
- *эффект контраста*. Склонность подчеркивать у других противоположные себе черты. Застенчивым учителям кажется, что учащиеся более раскованы в общении, чем это проявляется на самом деле [118, с. 309—310];
- *стремление к непротиворечивости*. Склонность восприятия «вытеснять» все аспекты образа учащегося, противоречащие сложившейся о нем «концепции» [1, с. 108].

4.6.2 Барьеры педагогического общения

Затруднение (барьеры) в общении — это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации планируемого общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста сообщения, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния [47].

По А. К. Марковой, затруднения выявляются как остановка, перерыв деятельности, общения, невозможности их продолжения.

Функции барьеров общения: позитивная (активизация интеллектуальной деятельности педагога для поиска новых средств выхода из сложившейся ситуации) и негативная (прерывание педагогического взаимодействия).

Области затруднения педагогического общения:

1) *этно-социокультурная*. Связана с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами, установками педагога и ученика, неверным пониманием намерения, невербальных средств, проявляемых в общении в конкретных социокультурных условиях;

2) *статусно-позиционно-ролевая*. Возникает в ситуациях нарушения прав и обязанностей, конвенциональных ролей;

3) *возрастная область*. Создается незнанием педагогом психологических особенностей учащихся конкретного возраста, недостаточной осведомленностью о молодежной субкультуре;

4) *область индивидуально-психологических затруднений*. Является результатом взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей учителя и ученика, их неприятием друг друга.

Педагогическая деятельность как область затруднений (вызывается предметным содержанием и способами воздействия на учащихся):

– трудности постановки и решения педагогических задач, выражающиеся в недостаточно точном планировании результата, неучете прошлых ошибок, недостаточной гибкости в изменении задач по ходу урока, сужении их содержания за счет исключения воспитывающей и развивающей функции. Это приводит к формализации урока, снижению интереса учащихся.

– неумение учителя корректировать собственные действия в соответствии с личностными особенностями. Эти затруднения вызваны недостатком личностной, предметно-профессиональной и деятельностной саморегуляции (А. К. Маркова).

– трудности общения учителя и класса.

Барьеры педагогического общения (В. А. Кан-Калик):

– боязнь класса и педагогической ошибки. Преодолеваются опытом работы учителя, повышением его профессионализма.

– установка, формируемая в результате прошлого негативного опыта работы вообще и работы с данным классом; несовпадение установок учителя на работу в классе и установок обучающихся (неадекватное оценивание ответа обучающегося экзаменатором, предварительно просмотревшим зачетную книжку). Необходимо осознание объекта затруднения и целенаправленная коррекция.

– неадекватность деятельности учителя в коммуникативной ситуации на уроке из-за копирования стиля общения референтного человека, ограничения общения информационной стороной.

Необходим пересмотр функционального содержания общения и деятельности, построение образца деятельности, соответствующего индивидуально-психологическим особенностям учителя [58].

Барьеры педагогического общения:

- физические (барьеры физической среды, композиции физического пространства, физических состояний общающихся);
- социально-психологические (психосоциальные, организационно-психологические, когнитивно-психологические, сенсорно-рецепторные, психомоторные барьеры);
- личностные (барьеры страха, презрения, плохого настроения, речи, непонимания важности общения) [1].

Смысловой барьер (по Л. С. Славиной) — возникает, когда правильные требования взрослых игнорируются детьми или вызывают отрицательную реакцию. Требование взрослого приобретает для ребенка иной смысл. Ребенок и взрослый как бы говорят на разных языках.

Виды смыслового барьера:

1. Ребенок не принимает требований взрослого, так как он иначе смотрит на определенные факты. Он не возражает, но продолжает поступать по-прежнему, потому что он и его товарищи считают такое поведение допустимым. Необходимо выявление и преодоление отношения ребенка к определенному явлению.

2. Ребенок не принимает требования потому, что оно приобретает для него особый смысл (смысл придирки, насмешки). Возникает, если:

- требование предъявляется в грубой форме. Отрицательные эмоции по отношению к форме требований переносятся на их содержание. Содержание теряет смысл, а смысл приобретает форма. Ребенок рассматривает требование как насмешку, придирку;
- требование, которое предъявляется слишком часто, по незначительному поводу, теряет свою побудительную силу;
- требования непосильны, у ребенка нет возможностей для их выполнения.

Необходимо изменить форму требований, предъявлять требования только существенные, посильные, не повторять многократно и проверять их выполнение.

3. Смысловой барьер по отношению к определенному взрослому. У ребенка складывается представление об отношении к нему взрослого. Все, что исходит от взрослого, приобретает смысл этого отношения,

содержание перестает восприниматься. Аналогичные требования другого человека учащийся может охотно выполнять.

Возникновение смыслового барьера зависит и от того, как учащийся оценивает свои действия. Если ребенку приписывается мотив «не стараешься», «не хочешь», смысловой барьер возникает, когда в действительности ребенок старался, переживал и осознавал это. Значит, реакции учащегося определяются не только степенью справедливости действий учителя, но и самооценкой [30, с. 168—169].

Причины смысловых барьеров: неумение учителя выявить мотивы поступков учеников и соответственно неверное реагирование на их поступки; отрицательное переживание ученика из-за незаслуженного наказания; сложившееся об учителе мнение; применение учителем однотипных мер воспитательного воздействия [1, с. 140; 159; 447].

Приемы преодоления смыслового барьера (Л. С. Славина):

1) изменение характера общения (исключение упреков, нотаций), вызывающее у школьника удивление, заставляющее его прислушаться к словам, задуматься над тем, что ему говорят;

2) поставка ученика в ситуацию, позволяющую посмотреть на себя и свое поведение чужими глазами, сопоставить свои поступки с поступками сверстников;

3) предъявление требования или разъяснение его человеком, к которому учащиеся положительно относятся [139, с. 20—33].

Преодоление смыслового барьера (Н. И. Гуткина). Сложнее других снять смысловой барьер, возникающий у школьника по отношению к конкретному человеку и связанный с аффективными переживаниями. Необходима беседа, которую нужно начинать тоном, противоположным тому, по отношению к которому у школьника имеется «смысловой барьер». Важно убедить школьника, что цель беседы — помочь ему и что все его недостатки можно преодолеть. Можно показать на примерах, как удавалось преодолевать такие трудности другим людям [36].

4.6.3 Конфликты в системе педагогического взаимодействия

Педагогический конфликт — это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций субъектов педагогического взаимодействия [69, с. 168].

Особенности педагогических конфликтов (М. М. Рыбакова):

1. Профессиональная ответственность педагога за правильное разрешение ситуации конфликта.

2. Участники конфликта имеют разный социальный статус (учитель — ученик), что и определяет их поведение в конфликте.

3. Разница в возрасте и жизненном опыте участников разводит их позиции, порождает разную степень ответственности за ошибки.

4. Различное понимание событий и их причин участниками (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика»).

5. Присутствие других учеников при конфликте делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда приходится помнить учителю.

6. Профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место поставить интересы ученика как формирующейся личности.

7. Конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить [132].

Педагогическая деятельность конфликтогенна, так как сопряжена с закономерными противоречиями межличностных отношений.

Влияние конфликтов на педагогическое взаимодействие

Отрицательное:

- усложняют психологическую жизнь учителя и ребенка;
- приводят к нарушению гармонии межличностных отношений;
- задерживают процесс социализации личности;
- ухудшают социально-психологический климат в коллективе;
- формируют представление о побежденных как о врагах;
- обуславливают чрезмерное увлечение процессом конфликтного взаимодействия в ущерб работе;
- осложняют восстановление деловых отношений («шлейф конфликтов»);
- происходит усиление интровертированного личностного состояния субъектов общения [69, с. 168].

Позитивное (по С. В. Баныкиной):

- служат источником развития личности, ее духовного совершенствования и морального закалывания;
- способствуют адаптации личности к новым условиям;

- объективизируют источник разногласия, что способствует нахождению способов его устранения;
- помогают снять психологическую напряженность;
- способствуют сплочению коллектива;
- высвечивают общественное мнение, социальные установки, ценности участников педагогического взаимодействия [16].

Возрастные особенности педагогических конфликтов. В младшем школьном возрасте педагогические ситуации обычно не доходят до конфликтных, а если они случаются, то в их основе — стремление привлечь внимание учителя. Причина конфликтов — недостаточная регуляция младшим школьником своего поведения (непроизвольные реакции восторга, плача, неусидчивость), которая расценивается учителем как намеренное нарушение дисциплины и создает негативное отношение к нему учителя и одноклассников. Между младшими школьниками возникают ссоры, драки, «неудачник» отстаивает свою честь (из-за негативной оценки учителя дети его не принимают), а учитель наказывает «неудачника», не видя глубины конфликта и причины его возникновения.

Жесткое управление учителем учебной работой младших школьников на уроке, быстрый темп урока приводят к быстрому утомлению ребенка, которое проявляется в упрямстве. Упрямство, в свою очередь, переходит в состояние ступора и проявляется в невосприимчивости к речи учителя.

В подростковом возрасте конфликты связаны с психологическими трудностями школьников найти контакт с разными учителями и обусловлены чувством взрослости, нестабильностью эмоциональной сферы и снижением значимости учения подростков.

В старшем школьном возрасте через конфликты ученики пытаются скрыть состояние внутреннего напряжения за маской внешней развязности, шутовства и иронии.

4.6.4 Виды педагогических конфликтов

По Н. В. Самоукиной:

1. *Мотивационные конфликты*, возникающие из-за слабой учебной мотивации (не хотят учиться или учатся по принуждению).

Конфликты разрастаются. В итоге между учителем и учащимися возникает взаимная неприязнь, противостояние.

2. *Конфликты, связанные с недостатками организации обучения в школе.* Возникают из-за отсутствия преемственности в организации и содержании обучения. Конфликтные периоды: 1-й класс (адаптация к школе), 5-й класс (адаптация к новым условиям), 9-й класс («что дальше делать?»), окончание школы (готов ли учащийся к самостоятельной жизни).

3. *Конфликты взаимодействия учащихся, учителей и школьников, учителей и администрации.* Возникают из-за личностных особенностей конфликтующих [133].

Распространены конфликты лидерства, группировок мальчиков и девочек. Причины конфликтов в системе «ученик — ученик»: учебные перегрузки, обостряющие противоречия; смена школьного коллектива и трудности адаптации в нем; неразвитая рефлексивность и несоответствие самооценки ученика оценке товарищей; неблагоприятная психологическая атмосфера в классе, непроясненность социометрического статуса ученика, смена статуса.

Конфликты в системе «учитель — ученик»: мотивационные, конфликты нравственно-этического содержания.

Причины конфликтов учителей: нетактичное отношение друг к другу, неудобное расписание, перекладывание чужих обязанностей, неравномерное распределение педагогической нагрузки, косвенное сталкивание учителей (сравнение классов по успеваемости, дисциплине, возвышение одного учителя за счет унижения других).

Конфликты учителей и администрации вызываются проблемами власти и подчинения (наиболее трудно разрешимы). Причины: «двойное» подчинение педагога (директору и завучу), жесткая регламентация школьной жизни, неожиданные формы контроля учителя, неадекватность стиля руководства педагогическим коллективом уровню его социально-психологического развития; нарушение принципов материального и морального стимулирования учителей.

Причины конфликтов в системе «родители — учитель»: разный уровень общей и педагогической культуры, несогласованность стратегий воспитания, непонимание родителями сложности учебно-воспитательного процесса, различия в отношении к ребенку как к личности, отрицательное отношение родителей к школе [41].

Причины возникновения конфликтов по М. М. Рыбаковой:

1. *Конфликты деятельности* — возникают по поводу успеваемости, учебной и внеучебной деятельности.

Проявляются в отказе ученика выполнять учебное занятие из-за утомления, трудности в усвоении учебного материала, невыполнения домашнего задания, замечания учителя вместо помощи при затруднениях. Подобные конфликты возникают с учениками, испытывающими трудности в учебе, когда учитель ведет предмет в данном классе непродолжительное время и отношения между учителем и учениками ограничиваются контактами только вокруг учебной работы. Их меньше на уроках классных руководителей, в начальных классах, когда общение на уроке определяется сложившимися в другой обстановке взаимоотношениями с учениками.

Психолог Н. И. Самоукина конфликты связывает со слабой мотивацией учащихся, а В. И. Журавлев — с ошибками учителей в методике оценивания знаний и умении детей, манипуляцией оценками, методическими изъятиями в работе учителя (непонятное объяснение, бессистемное изложение, сложный язык, сухость материала).

2. *Конфликты поведения*, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе.

Причины конфликтов: ошибки учителя в анализе поступка ученика из-за невыяснения мотива, оценка личности ученика, стремление скорее принять меры, наказать учеников, не учитывая их позицию. В результате ситуация теряет свой воспитательный смысл.

3. *Конфликты отношений*, возникающие в результате неумелого разрешения педагогом ситуаций и имеющие длительный характер. Они приобретают личностный смысл, надолго нарушают взаимодействие с учителем и потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых. Конфликт отношений возникает с классом, если учитель навязывает ребятам свой характер взаимоотношений, ожидая от них ответной любви и уважения [132].

4.6.5 Технология управления и разрешения конфликтов

Разрешение конфликта — частичное или полное устранение причин, породивших конфликт, или изменение целей участников конфликта.

Частичное разрешение конфликта — прекращение внешнего конфликтного поведения сторон при сохранении внутреннего (интеллектуального и эмоционального) напряжения, породившего конфликтное поведение. Конфликт разрешается не полностью, на поведенческом уровне, когда применяются административные санкции к обеим (или одной) сторонам конфликта, а объективная причина конфликта не устраняется.

Полное разрешение конфликта — преобразуются оба компонента конфликтной ситуации (на внешнем и внутреннем уровне). Достигается при удовлетворении всех справедливых требований конфликтующей стороны.

Управление конфликтами — способность учителя увидеть конфликтную ситуацию, осмыслить ее и осуществить направляющие действия по ее разрешению.

Тактики разрешения конфликтов:

1) *избегание* — одна сторона избегает конфликта. Причины: исход конфликта для индивида не очень важен, ситуация слишком сложна, разрешение конфликта потребует много сил, нет желания отстаивать свои права, сотрудничать для выработки решения.

2) *соперничество* — разрешение конфликта не произойдет, он утихнет на время, каждая сторона останется при своем мнении и будет стараться добиться своего в ущерб другой стороне.

3) *приспособление* — готовность поступиться своими интересами с целью сохранения взаимоотношений, которые ставятся выше предмета разногласий. Причины: вклад в общее дело невелик, предмет разногласия более существен для оппонента, ситуация не особенно значима, у индивида мало власти и шансов на победу.

4) *сотрудничество* — конфликтующие найдут решение, от которого все выиграют, используя конструктивный диалог.

5) *компромисс* — конфликтующие стороны разрешат конфликт, если каждая из них в чем-то уступит. Применим, если оппоненты обладают одинаковой властью, взаимоисключающими интересами, нет времени на поиск лучшего решения, устраивает промежуточное решение на определенный период [41].

Стратегия разрешения конфликта в системе «учитель — ученик». Нужно оставить ученика после урока и наладить с ним диалоговое взаимодействие, соблюдая следующие условия.

Если учитель задает вопрос, он должен дождаться ответа ученика. Если учитель высказывает свою точку зрения, он должен поощрять ученика выражать отношение к ней. Если ученик не согласен, учитель формулирует аргументы и поощряет поиск аргументов самим учеником. Учитель должен делать паузы во время беседы, не разрешая себе захватывать все «коммуникативное пространство». Учителю следует чаще смотреть в глаза школьнику. Нужно чаще повторять фразы: «Как ты сам думаешь?», «Мне интересно твое мнение», «Почему ты молчишь?», «Ты не согласен со мной? Почему?», «Докажи, что я неправ!»

Методика посредничества в конфликте учащихся:

1. *«Найдите время, чтобы поговорить».* Учитель помогает ученикам договориться о времени и месте переговоров. Должны выполняться следующие условия:

- разговор должен быть длительным (2 — 4 часа);
- помещение выбирается так, чтобы исключались различные помехи (телефонные разговоры, открывание двери, заглядывания);
- время разговора определяется так, чтобы ни один из участников не был им ограничен (никуда не спешил);
- во время переговоров запрещается использовать силовые приемы (заставлять другого человека уступать, сдаваться);
- если переговоры начались, запрещается выходить из комнаты раньше, чем закончится установленное время.

2. *«Спланируйте организацию».* Учитель выступает с вводной речью, не заставляет учеников полностью отказаться от собственной позиции. Вместе с учениками вырабатывает новую позицию, учитывающую позитивные моменты всех конфликтующих.

В переговорах важно избежать трех ошибок:

– «либо выиграешь, либо проиграешь». Нет правых и виноватых, каждый человек имеет право стремиться к собственным целям и удовлетворять свои желания, важно только добиваться этого так, чтобы учитывать цели и желания других;

– «ты плохой человек». Ученик доказывает себе и другим, что его противник — плохой человек и конфликт вызван тяжелым характером партнера;

– «камень преткновения». Объект конфликта рассматривается как серьезное препятствие к достижению соглашения;

3. «Выговорись». Выявление объекта ссоры и формулирование проблемы. Каждый ученик должен высказать свою позицию и выслушать позицию другого.

4. «Соглашение». Текст соглашения лучше записать. Он содержит разрешение переговоров и описание того, что, как и когда должен сделать каждый ребенок для реализации принятого решения [41].

Косвенные методы погашения конфликтов (по А. Б. Добровичу):

Принцип «выхода чувства». Ученый К. Роджерс отмечал, если человеку позволить выразить отрицательные эмоции, то постепенно они сменяются положительными. Психолог должен проявить терпение и эмоционально поддерживать собеседника. Нужно выслушать жалобы учащегося, демонстрируя сочувственное понимание (мимика, кивки головой), которое не гарантирует согласия психолога с ним.

Принцип «эмоционального возмещения». Во внутренней картине ситуации человека, он — пострадавшая сторона. Человек, обращающийся с жалобами на оппонента, должен рассматриваться как страдающее лицо (даже если не является таким). Ему необходимо «эмоциональное возмещение» в форме сочувствия и понимания. Психолог подчеркивает положительные черты ученика, которые не могли допустить такого неадекватного поведения.

Принцип «авторитетного третьего». Состояние конфликта искажает взаимовосприятие враждующих. Они не принимают похвалу, одобрение со стороны оппонента, в котором ему слышится скрытая издевка. Доброе мнение одного из противников о другом может быть передано лишь через третье лицо, авторитетное для обоих. Для обиженного человека позитивное суждение о нем обидчика — стимул поиска межличностного компромисса.

Принцип «обнажения агрессии». Психолог позволяет враждующим выразить свою неприязнь друг к другу в скрытой (столкновение в спортивном состязании, в диспуте, игре, трудовом соревновании) или прямой форме (психолог побуждает партнеров конфликта ссориться в его присутствии и достаточно длительное время не пресекает ссоры). Далее психолог продолжает работу с конфликтующими на основе одного из следующих принципов.

Принцип «принудительного слушания оппонента». Психолог побуждает конфликтующих ссориться в его присутствии, а затем останавливает ссору с инструкцией: «Каждый из вас, прежде чем

ответить оппоненту, должен точно повторить его последнюю реплику». Обнаруживается, что ссорящиеся не могут правильно воспроизвести реплики друг друга, так как каждый слышит себя, а обидчику приписывает тон и слова, которых не было. Фиксирование внимания конфликтующих с помощью магнитофона способствует росту самокритичности спорящих.

Принцип «обмена позиций». Психолог останавливает ссору, просит учеников поменяться местами и высказать обвинения от имени оппонента. Этот принцип побуждает конфликтующих взглянуть на ссору глазами оппонента и обладает универсальной эффективностью, т. е. уместен при угащении конфликтов любого типа.

Принцип «расширения духовного горизонта» спорящих. Побуждая конфликтующих длительно ссориться, психолог протоколирует ссору (используя магнитофон или видеоманитофон). Далее ссора останавливается и ее запись воспроизводится. Как правило, враждующие подавлены тем, что услышали, так как оба начинают понимать, что вели себя недостойно. Психолог профессионально разбирает ссору, показывая недобросовестность аргументов конфликтующих. Он разоблачает все непринципиальное, что сопровождало или вызывало конфликт. Перед ссорящимися намечаются ценности более высокого порядка, в стремлении к которым они едины [42, с. 207—213].

Вопросы для самоконтроля

1. Почему ведущее место в педагогическом общении занимает социальная перцепция?
2. Почему затруднения в общении наряду с негативными функциями, выполняют и позитивные функции?
3. Какие рекомендации можно разработать для учителей с целью предупреждения искаженного восприятия учащихся?
4. По каким критериям можно определить наличие смыслового барьера во взаимодействии учащихся и учителя?
5. Сформулируйте приемы преодоления коммуникативных барьеров в системе педагогического взаимодействия.
6. Какие типичные ошибки может допускать педагог при урегулировании педагогических конфликтов?
7. Каким психологическим требованиям должна соответствовать тактика поведения педагога в конфликтных ситуациях?

Список рекомендуемых источников: 1; 30; 41; 42; 54; 69; 63; 109; 132; 140; 145.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Технология управления межличностными конфликтами.
2. Конфликты в системе «учитель — ученик».
3. Конфликты в педагогическом коллективе и способы их разрешения.

Список рекомендуемых источников: 41; 42; 69; 109; 132.

Тема 4.7 УЧИТЕЛЬ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ

Цель: формирование знаний о функциях учителя в системе психологической службы школы.

Задачи:

- определить характеристики педагогического коллектива;
- рассмотреть психологическое обеспечение деятельности педагога;
- выявить роль учителя в повышении результативности психологического сопровождения школьников.

4.7.1 Характеристики педагогического коллектива

Педагогический коллектив — это объединенная общими целями и задачами группа педагогов, в процессе совместной деятельности достигшая высокого уровня развития, организационного и психологического единства [98, с. 108].

Характеристики отношений в педагогическом коллективе: высокая сплоченность, коллективное самоопределение и идентификация, высокая референтность членов коллектива, объективность в возложении и принятии ответственности в совместной педагогической деятельности [98, с. 108].

Особенности педагогического коллектива (Р. И. Овчарова):

1) в среде школьных педагогов 70% составляют женщины. Женский коллектив более эмоционален, чаще подвержен смене настроения, более конфликтен. Женщины больше предрасположены к воспитательной работе, гибки в выборе способов воспитательного воздействия;

2) психологическая атмосфера, межличностные отношения, стиль управления и деятельности проецируются на ученический коллектив. Поэтому школьному психологу важно знать состояние педагогического коллектива, уровень и динамику его развития [100];

3) полифункциональность отдельных учителей (предметник, классный руководитель, руководитель кружка) и выход за рамки школы при решении профессиональных задач (формирование психолого-педагогической культуры родителей);

4) коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты деятельности — деятельность отдельных учителей эффективна, если она согласована с действиями других педагогов, единые требования к оценке знаний учащихся;

5) психологическая атмосфера, межличностные отношения, стиль управления проецируются на детский коллектив [101, с. 117—118];

6) идейное (сходство ценностных ориентаций — выражается в целях и задачах), интеллектуальное (психолого-педагогические знания, рефлексивное мышление и преодоление стереотипов), организационное (рациональное распределение функций, делегирование полномочий, опирающихся на сильные стороны педагога) и волевое (формирование общей педагогической позиции по наиболее важным вопросам) единство.

Психолог Н. В. Клюева выделяет два структурных «разреза» в отношениях между педагогами: 1) деловой («официальный», «формальный», «ролевой», «внешний»); 2) социально-психологический («неофициальный», «неформальный»), отражающий деловые отношения через призму потребностей и интересов членов коллектива.

Деловая структура реализуется в двух планах: идеальном и реальном. В идеальном плане деловая структура — модель системы деловых связей и отношений, целей и задач коллектива. Модель системы деловых связей фиксируется в уставах и должностных предписаниях, в инструкциях и правилах. В реальном плане поведение членов коллектива и руководителей отклоняется от нее из-за персонификации социальных ролей, психологических особенностей членов коллектива, системы межличностных отношений.

Социально-психологическая структура включает симпатии и антипатии, уважение и пренебрежение, групповые цели, отношения к целям совместной деятельности, ее результаты [108].

Стадии развития педагогического коллектива:

1. Становления (смена состава или образование). Психолог оказывает помощь в создании модели будущего коллектива, образа школы, подборке и расстановке кадров. Характерны плохие связи и отношения, отсутствие лидеров, слабое знание руководителя индивидуальных возможностей коллектива. Важна диагностическая и консультативная работа, направленная на достижения педагогами интеллектуального, эмоционального, волевого и организационного единства. Эффективны методы тренинга, брейнсторминга, организационно-деятельностных игр, в процессе которых реализуется коллективная мыследеятельность и принятие решений.

2. Функционирования (на основе стабильных параметров организован учебно-воспитательный процесс). Психолог помогает в разрешении конфликтных ситуаций, выработке управленческого стиля, оказываясь вовлеченным в различные отношения, требующие от него отстраненности и объективности. Важно не попасть под влияние администрации. Профессиональная обязанность психолога — работа с лидерами, страдающими «звездной» болезнью, коррекция агрессивного поведения.

3. Развития (возникает противоречие между старой технологией обучения и воспитания и новыми требованиями). Психолог помогает осознать педагогам компоненты деятельности, мешающие организации взаимодействия и взаимоотношений с ребенком. Основная работа психолога с педагогическим коллективом — формирование способов рефлексии средств общения по схеме: осознание педагогом механизмов организации образовательного учреждения — осознание педагогом личностного потенциала — осознание средств общения детей и родителей — осознание средств общения между детьми — осознание гуманизации педагогического общения. Для данной модели целесообразны групповые формы работы: опросы, лекции, семинары с элементами тренинга, тренинги, консультирование, организационно-деятельностные игры [101, с. 120—122].

Подходы к работе практического психолога со школьным коллективом: организационный (акцентирует внимание на социально-психологической атмосфере, стиле руководства коллективом) и индивидуальный или консультативный (используется при подборе кадров, адаптации их в коллективе, совершенствовании межличностных отношений и содействии самореализации каждого учителя).

4.7.2 Руководство педагогическим коллективом

Руководство педагогическим коллективом:

- 1) деятельность по координации усилий педагогического коллектива, направленных на достижение поставленных целей;
- 2) деятельность по оперативному оцениванию психологического состояния педагогического коллектива, налаживание положительных отношений, рабочего состояния;
- 3) воздействие на процессы коллективного мышления и формирования мнений, намерений, контроль за учебной деятельностью [98, с. 109—110].

Стадиями управления педагогическим коллективом являются: целеполагание, прогнозирование, принятие решений, организация исполнения, контроль и оценка.

Стили руководства (по К. Левину):

1. Авторитарный — позволяет поддерживать в коллективе порядок и дисциплину, слаженную и успешную работу коллектива в экстремальных условиях, при наличии конфликтов. Авторитарность руководителя подавляет индивидуальность педагога, инициативу и самостоятельность, снижает творческую отдачу.

2. Демократический. Люди, работающие в демократично руководимом коллективе, чувствуют себя более удовлетворенными, а межличностные противоречия и конфликты быстро разрешаются. Демократичность отношений педагогов переносится на учащихся. Демократичный стиль руководства способствует нахождению эффективного решения сложных проблем, возникающих перед педагогическими коллективами, препятствующих проявлениям некомпетентности, своеволия, волюнтаризма руководителя.

3. Либеральный стиль для педагогического коллектива больше подходит, чем для других коллективов. Его ценность — предоставление максимума творческой самостоятельности членам коллектива. Существенный недостаток — отсутствуют порядок и дисциплина в коллективе, поэтому либеральный стиль нужно сочетать с временными авторитарными тенденциями [96].

Мотивирование деятельности учителей и воспитателей:

1. Создание условий, способствующих удовлетворению материальных потребностей педагогов. Факторы оптимальной величины заработной платы: количество и качество труда, социальная справедливость.

Заниженная и завышенная заработная плата снижает уровень заинтересованности человека в результатах своей работы.

2. Обеспечение удовлетворения важнейших социальных потребностей: в общении, во внимании, в признании, в достижении успехов. Знакомство с достижениями других людей, сопоставление их с итогами собственной работы побуждает к улучшению деятельности, порождает стремление к соревнованию и повышает деловую активность. Публичное оглашение результатов — один из стимулов повышения качества педагогического труда.

3. Создание условий для творчества, личностного роста и самореализации педагога [96].

Теории управления педагогическим коллективом:

1. Управление сводится к замкнутому циклу операционных функций: планирование, организация, руководство, контроль (М. М. Поташник, В. С. Лазарев, В. П. Симонов, Н. С. Сунцов).

2. Специфика руководителя образовательного учреждения — одновременно является педагогом, организатором работы школы и администратором (Н. В. Горбунова). Как педагог, руководитель — профессионал, знающий психолого-педагогические особенности деятельности педагогического коллектива, методические, дидактические подходы, основные направления научно-педагогического поиска. Как организатор, он мобилизует коллектив на реализацию поставленных целей, создает материально-техническую базу. В качестве администратора — участвует в решении задач контроля за качеством учебно-воспитательного процесса, соблюдения режима работы, правовых и социальных норм деятельности коллектива.

3. Управление — это регулирование состояния системы в целях получения нужного результата (Р. Х. Шакуров). Система управленческих функций представляет собой иерархическую трехуровневую модель. На высшем уровне — целевые функции управления: обеспечение содержания деятельности учреждения дополнительного образования детей; создание условий для деятельности детей и педагогов. Функции среднего уровня — формирование у педагогического коллектива социально-психологических состояний и свойств, необходимых для продуктивной работы (сплочение коллектива, мотивирование и стимулирование деятельности, совершенствование и профессиональный рост педагогических кадров, организация взаимодействия, инновирование). Функции низшего уровня (операционно-

субъективные): стратегическое планирование, управленческий контроль, руководство, координация.

Эффективность деятельности и мера творчества педагогов зависит от морально-психологического климата в коллективе. Климат педагогического коллектива зависит от стиля руководства администрации школы, условий труда, социально-психологической совместимости учителей; социально-психологических установок, реализуемых учителем, администрацией школы. Благоприятный климат означает наличие в коллективе радости труда, оптимизма, радости общения, доверия, чувства защищенности, бодрости [83; 159].

4.7.3 Принципы организации психологической службы школы (по А. А. Реану и Я. Л. Коломинскому)

Исследователи А. А. Реан и Я. Л. Коломинский отмечают, что учителя-практики и руководители образовательных учреждений ставят под сомнение практическую полезность психологической службы. Традиционная схема психологического консультирования: психологическая диагностика личности; обработка, анализ и интерпретация результатов; разработка программы индивидуальной работы с учащимся; консультативная, психокоррекционная работа.

При традиционной модели работы психолог в течение года охватывает 30—50 учащихся. Однако эффективность психологической службы оценивается педагогами как невысокая, так как полученный результат малозаметен в масштабах школы. В результате, по мнению педагогов, деятельность психологической службы школы существенно не влияет на учебно-воспитательный процесс.

Принципы организации психологической службы

Принцип системного целеполагания. Психологическая служба школы рассматривается как часть общей системы «школа». Системообразующий компонент — цель или результат. Для системы «школа» цель (и результат) — развитие личности учащегося. Отдельные подсистемы школы (психологическая служба) имеют свои цели, конкретизирующие общее направление.

Принцип целостности. Психологическая служба должна быть ориентирована на учебное заведение как на систему и охватить своим вниманием большинство учащихся.

Принцип профессионально-педагогической активности. Утверждается активная роль педагога в структуре психологической службы школы. На него возлагается проведение индивидуальной психолого-педагогической работы с учащимися. Данный принцип отражает представление о педагоге не только как об «учителе-предметнике», но и как о педагоге-психологе, профессионале в области воспитания и развития личности. Реализация этого принципа означает переход от классической модели индивидуального консультирования «психолог — учащийся» к модели «психолог — педагог — учащийся». Реализация этой модели предъявляет требования к профессионализму педагога, способствует его развитию в профессиональном и личностном плане.

Принцип достаточной ограниченности. Предполагает создание в школе целостной системы изучения учащегося как личности и как субъекта учебно-познавательной деятельности. Выбранные методики должны быть экономичными в плане временных затрат и давать возможность осуществить психодиагностическое исследование всех основных подструктур личности: психические процессы, эмоциональную сферу, личностные свойства, мотивацию.

Принцип взаимодействия. Деятельность психологов, учителей и администрации основана на их взаимодействии, которое направлено на достижение общей цели системы — развитие учащегося как личности и субъекта деятельности.

Этапы деятельности психологической службы школы (А. А. Реан и Я. Л. Коломинский):

1. Исследование учащихся с помощью отобранных экономичных психодиагностических методик. Организацию диагностики обеспечивает один из заместителей директора.

2. Одновременно с проведением психодиагностики проходит серия психолого-педагогических семинаров для учителей. Предусматривается 4—5 семинаров. Цель занятий — ввести педагогов в курс работы, описать основные направления исследования учащихся, дать характеристику применяемых методик, рассмотреть психологию диагностируемых свойств, качеств, процессов.

3. Обработка и анализ результатов. Данные по учащимся заносятся в психологические карты класса, находящиеся в кабинете психолога.

4. Этап совместной работы психологов и педагогов. Составляется график индивидуальной (в диадах «психолог — классный руководитель») работы по всем классам. Классный руководитель при помощи психолога определяет психологический климат класса и разрабатывает педагогическую стратегию индивидуального подхода к ученику, тактику взаимодействия с классом в целом. Аналогичная работа проводится в диаде «психолог — учитель-предметник». Результаты психодиагностики учащегося могут обсуждаться с его родителями по их желанию, просьбе психолога.

5. Результаты работы в обобщенном виде сообщаются на родительских собраниях, обсуждаются на педагогическом совете.

С отдельными учащимися может проводиться дополнительная психологическая работа: более углубленное изучение его личности, консультационная или психокоррекционная работа [125].

4.7.4 Психологическое обеспечение деятельности педагога

Психолог Р. И. Овчарова отмечает, что педагоги — самая сложная категория, с которой работает психолог. Они по-разному воспринимают психологическую службу: со стремлением к сотрудничеству, любопытством, безразличием, недоверием и скептицизмом, открытой враждебностью. Высокий уровень компетентности, объективности психолога, практическая направленность и результативность его работы помогают ему завоевать доверие в педколлективе.

Основные задачи психолога в работе с педагогами:

- 1) создание условий для их психологической поддержки;
- 2) помощь в решении профессионально-личностных проблем;
- 3) помощь в преодолении эмоционального напряжения;
- 4) предоставление рекомендаций администрации при приеме педагога на работу, при продвижении, увольнении [70, с. 260].

Взаимодействие педагога с психологом должно строиться на добровольных основаниях. Для установления доверительных отношений важна позиция психолога: не оценивать и не судить.

Проблемы, с которыми учителя обращаются к психологу:

1) экзистенциальные (ощущение нереализованности, неудовлетворенность социальным положением, затрудненность реализации творческого потенциала);

2) психоэнергетические (физическая и психологическая истощенность, подверженность стрессам, опасение не справиться с эмоциональными перегрузками, чувство усталости и опустошенности);

3) коммуникативные (неумение понять индивидуально-психологическое состояние другого, владеть собой и влиять на других, неадекватность восприятия себя и окружающих.);

4) профессиональные (неумение донести до учащихся учебный материал, сформировать интерес к предмету, затруднения в установлении межпредметных связей, субъективность оценки).

Психолог, работающий с учителями, может использовать традиционные (лекции, семинары, анализ уроков и воспитательных мероприятий, организацию наблюдения за работой более опытных коллег) и активные методы обучения (микропреподавание, методы проигрывания и анализа ситуаций, социально-психологический тренинг, групповые дискуссии).

Индивидуальная работа с педагогом. Первое направление — метод карьерного консультирования. При приеме педагога на работу психолог может побеседовать с ним, выявив мотивы его профессиональной деятельности, ожидания и представления [61].

В основе карьерного консультирования — метод «рефлексивного жизнеописания», включающий в себя изложение профессионально-биографических фактов, рефлексии, рассказ о профессиональных проблемах и планах. Ведет карьерное консультирование психолог, но при подготовке — директор или представитель администрации, отвечающий за работу с кадрами.

Важнейшее условие эффективности карьерного консультирования — соблюдение ряда принципов:

1) сотрудничества — участники собеседования занимают равноправные партнерские позиции;

2) диалога — участники находятся в постоянном контакте, обсуждают вопросы, которые возникают в ходе проведения;

3) конфиденциальности — информация, полученная в ходе собеседования, не выносится для обсуждения с другими без согласия ее

участников. Это возможно, если деятельность педагога может нанести психологический или физический вред ребенку.

В интервью входят вопросы об отношении педагога с учащимися, коллегами и администрацией; мотивации педагогической деятельности; психологической компетентности [108].

Второе направление работы с педагогом — *составление программы его профессионального и личностного роста* на основе результатов собеседования, которая включает работу по диагностике проблем педагога, определение способов их разрешения, описание критериев, по которым можно судить о степени их разрешенности.

Третье направление — *предоставление объективной информации педагогу о его личности и деятельности*. Психолог помогает учителям осознать свои сильные и слабые стороны, получить обратную связь от детей и родителей о себе как профессионале и личности. Может использовать психологическое тестирование, анкетирование. Перед проведением анкетирования знакомит педагога с содержанием анкеты, обсуждает с ним вопрос о возможности его проведения, о процедуре обсуждения полученных результатов.

Психологический анализ педагогической деятельности. Важное место принадлежит рефлексивной диагностике, при которой педагог осмысливает цели и средства своей деятельности, самоопределяется относительно ее предмета, проблематизирует и конструирует новые методы работы. Психологическая же диагностика ставит педагога в зависимую от психолога позицию. Он прислушивается к интерпретациям специалиста, но внутренней работы над собой не проводит.

Чтобы психологический анализ и самоанализ педагогической деятельности способствовали профессиональному развитию педагога, необходимо наличие следующих условий:

- 1) потребность педагога в позитивных изменениях;
- 2) заключение контракта по поводу взаимодействия психолога и педагога, в котором отмечают содержание, цель, методы и результаты работы;
- 3) предварительное обсуждение схем анализа с педагогом;
- 4) организация рефлексивного выхода педагога из позиции деятеля во внешнюю позицию по отношению к уже осуществленной или проектируемой деятельности;

5) психологу важно научиться строить интерпретационные схемы с педагогом, уметь задавать вопросы и слушать, прояснять сказанное и уточнять формулировки;

6) обсуждение результатов проводить после посещения урока.

Групповая форма работы с педагогами. Наиболее распространенная форма групповой работы с педагогами — социально-психологический тренинг, направленный на решение ряда задач:

1) развитие психологической компетентности педагога;

2) формирование у педагога устойчивой мотивации к саморазвитию;

3) формирование способности к проектированию и конструированию эффективных средств общения;

4) отработка индивидуальной стратегии и тактики эффективного педагогического общения.

Психолог может использовать групповые дискуссии, анализ ситуаций, ролевую игру, психодраму, информирование, проективное рисование, музыкотерапию, чтение литературы.

Особенности работы психолога с педагогами разного стажа работы. Первые 5 лет работы в школе — период адаптации выпускника вуза к педагогической деятельности. Молодой педагог склонен к самоизменениям и может испытывать проблемы в педагогическом общении. В работе с данными учителями психологу нужно использовать следующие методы: баллинтовские группы (обсуждение затруднений, встречающихся в профессиональной деятельности в условиях группы); видеотренинги профессионально-педагогического общения; посещение уроков психологом.

Для педагогов со стажем работы 6—10 лет характерна стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции. Педагог совершенствует арсенал методов и приемов обучения. Уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью учителя самоутвердиться. Психолог использует индивидуальную беседу, в ходе которой нужно помочь педагогу в осмыслении ресурсов и ограничений, наметить методы профессионального совершенствования.

Учителя со стажем работы 11—15 лет переживают «педагогический кризис», связанный с осознанием противоречий между желанием что-то изменить и возможностями. Может наблюдаться стереотипизация профессиональной деятельности. Методы, используемые

психологом: рефлексивные тренинги, формирующие способность к восприятию нового, мастерские и творческие проектные группы.

Учителя со стажем работы 16—20 лет вступают в кризис «середины жизни». Возникает несоответствие между «Я-реальным» и «Я-идеальным», снижение профессионализма, формируются защитные механизмы. Методы, используемые психологом: предоставление объективной информации педагогу о его личности и деятельности, рефлексивная диагностика, метод карьерного консультирования.

Учитель со стажем работы 21—25 лет имеет наиболее высокие результаты труда и оценку уровня развития профессионально значимых качеств. Учитель-мастер не всегда готов к контакту с психологом. Методы, используемые психологом: формирование программы профессионального и личностного развития. Перед работой с таким учителем надо ознакомиться с его достижениями.

У учителя, имеющего стаж работы более чем 25 лет возможно возникновение «синдрома выгорания». Психологу следует обратить внимание педагога на уникальные моменты его профессиональной биографии, значимость его мнения для коллег, его авторитет и заслуги [40; 70; 108].

Психологическое обеспечение деятельности педагога реализуется в различных направлениях деятельности школьного психолога.

Психологическое просвещение (лекции, беседы, семинары, выставки, подбор литературы, круглые столы) — ознакомление учителей с основными закономерностями психического развития школьников, популяризация результатов новейших психологических исследований и формирование потребности учителей в психологических знаниях, желания их использовать в работе. Желательно, чтобы сообщаемые психологические знания предоставлялись учителям как средства решения жизненных проблем [70, с. 256].

Профилактическая работа — предупреждение возникновения у педагогов синдрома эмоционального выгорания, возникновения педагогических конфликтов, профессиональных деформаций.

Диагностическая работа — выявление особенностей личности и деятельности педагога с целью предоставления рекомендаций.

Консультирование педагогов может осуществляться по поводу личных проблем педагога или проблем, возникающих в педагогическом взаимодействии. Психологическая информация, получаемая

в процессе консультации, служит отправной точкой для выработки педагогом новой стратегии своего поведения и деятельности.

Большинство педагогов имеют высокую личностную тревожность, поэтому склонны гиперболизировать, драматизировать события, не принимать или полностью отрицать выводы психолога [101, с. 86].

4.7.5 Учитель в системе психологической службы школы

Эффективная работа психологической службы возможна, если психолог и педагог — единомышленники, но в то же время разграничивают свои функции и обязанности. Как считает Я. Л. Коломинский, учитель должен быть специалистом в области детской и педагогической психологии. Однако это не отменяет помощь со стороны психологической службы школы [125, с. 253].

Рассматривая положение учителя в системе психологической службы школы И. В. Дубровина, отмечает две основные модели последней. Первая модель («прямая служба») — работу психолога с учащимся по запросу учителя, а вторая модель («непрямая служба») — взаимодействие психолога с учителем при осуществлении работы с учащимся («психолог — педагог — учащийся») [44].

Этапы сотрудничества учителя и школьного психолога (А. К. Маркова):

1. Мотивационно-целевой — определяются общие цели, задачи, мотивы, смысл сотрудничества.

2. Операционально-технологический — согласование учителем и психологом взаимодействия с классом, ребенком, а также учителя и психолога, разделение функций в решении проблемы. Педагог не должен занять позицию подчинения психологу, и наоборот. Высокий уровень сотрудничества — совместное построение и реализация учителем и психологом индивидуальных развивающих программ для отдельных учеников.

3. Рефлексивно-регулятивный — взаимная оценка работы друг друга, эффективности совместного труда. Для психолога главный показатель в оценивании труда учителя — качественные изменения в психическом развитии школьников, профессиональный рост учителя. Для педагога — профессиональный вклад психолога в обеспечение учебного процесса в школе [30].

Одна из основных форм взаимодействия психолога и педагога — педагогический консилиум. Задача психолога в педагогическом консилиуме — оказание помощи учителям при оценивании интеллектуальных и личностных качеств ученика, демонстрация неоднозначности проявлений в его поведении, отношениях, адекватности самооценки. Психолог должен привлечь внимание учителя к психическому развитию ученика и содействовать преодолению установок учителя по отношению к ученику. Задача учителя в педагогическом консилиуме: сообщить результаты своих наблюдений за поведением учащихся; пересмотреть свою категорическую оценку ученика под влиянием психолога; составить совместно с психологом план поэтапной работы с учащимся.

Формы организации и проведения педагогического консилиума (В. Э. Пахальян):

1. Первая форма — *совещание*, на котором обсуждаются результаты совместного исследования по выделенной ранее проблеме с целью определения диагноза и методов работы. Происходит научно обоснованное определение особенностей развития личности учащегося, стратегии и тактики педагогической работы, методов педагогического воздействия. Основные результаты совместной работы — рождение научно обоснованного представления об изучаемом ребенке, о коллективе; изучение стереотипов, искажающих адекватное восприятие ученика, формирование у педагогов психологической наблюдательности, научного стиля мышления, диалектичности в понимании и оценке изучаемого феномена.

2. Вторая форма — *совместное обсуждение конкретных программ*. Психолог выступает как эксперт при оценке соответствия выбранных методов работы с учащимся психологическим закономерностям развития; соответствия содержания коррекционной, развивающей, воспитывающей программ возрастным и индивидуальным особенностям развития ребенка и выбора исполнителей программ, их психологических характеристик особенностям личности ребенка, которые являются предметом коррекции; объективности критериев развития личности учащегося, по которым будет определяться эффективность коррекционной программы.

3. Третья форма — *совместное обсуждение концепции, стратегии, тактики развития педагогического коллектива* [105, с. 86—90].

Педагогический консилиум помогает избежать субъективизма в оценке возможностей учащихся, объективно их оценить и построить

совместную программу действий, направленную на развитие качеств или на устранение выявленных трудностей и недостатков.

Исследователь И. В. Дубровина подчеркивает, что основная задача психолога на психолого-педагогическом консилиуме — обеспечить подход к ребенку с оптимистической гипотезой относительно перспектив его дальнейшего развития и наметить программу работы с ним. Психолог должен показать педагогическому коллективу ученика с разных сторон, обязательно подчеркнув его сильные стороны.

По мнению И. В. Дубровиной, психолог обязан снять оценку с ученика. Ученик не может быть плохим или хорошим, он такой, какой есть. Учитель должен его поддержать, что значительно труднее, так как в данном случае объект оценки — не сам ученик, а собственные действия и мысли педагога по отношению к нему [123].

Взаимопонимание и сотрудничество психолога с учителями способствует оптимизации контактов с детьми, их родителями.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему психологу важно владеть психологическими знаниями о педагогическом коллективе?
2. Каким образом можно представить схему работы практического психолога с педагогическим коллективом с учетом стадий развития последнего?
3. Каким образом стаж педагогической деятельности учителей определяет специфику работы практического психолога с ними?
4. При каких условиях возможно сотрудничество психолога и педагога?

Список рекомендуемых источников: 30; 61; 63; 70; 96; 98; 100; 101; 105; 198; 123; 159.

Практическое занятие

Вопросы для обсуждения

1. Принципы организации психологической службы школы.
2. Этапы работы психологической службы.

Список рекомендуемых источников: 30; 61; 63; 70; 100; 101; 105; 123.

Контролируемая самостоятельная работа

Задания

1. Подготовить выступления на педагогическом совете на тему «Сотрудничество директора школы и психолога в развитии и формировании благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе».
2. Составить схемы, отражающие основные характеристики педагогического коллектива.
3. Составить возможный план основных направлений совместной работы практического психолога школы и учителей.

Список рекомендуемых источников: 3; 15; 30; 44; 61; 63; 70; 96; 100; 101; 105; 115; 123; 126.

III

КОНТРОЛЬНЫЙ БЛОК

Репозиторий Баргу

Репозиторий БарГУ

ТЕСТ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Выберите один правильный ответ.

1. Педагогическая психология — наука:
 - а) о закономерностях развития психики ребенка в процессе учебной деятельности;
 - б) о закономерностях становления и развития личности в системе социальных институтов обучения и воспитания;
 - в) о структуре и закономерностях протекания процесса учения;
 - г) о феноменах и закономерностях развития психики учителя.

2. Педагогическая психология возникла:
 - а) в начале XIX в.;
 - б) в середине XIX в.;
 - в) во второй половине XIX в.;
 - г) в начале XX в.

3. Термин «педагогическая психология» предложен:
 - а) К. Д. Ушинским;
 - б) П. П. Блонским;
 - в) П. Ф. Каптеревым;
 - г) Дж. Дьюи.

4. Центральной проблемой педагогической психологии считается:
 - а) возрастные особенности учебной деятельности;
 - б) психическое развитие;
 - в) соотношение обучения и развития;
 - г) единство психики и учебной деятельности.

5. Педагогическая психология имеет наиболее тесную связь с психологией:
- а) возрастной;
 - б) социальной;
 - в) специальной;
 - г) дифференциальной.
6. Белорусский ученый, который разработал типологию педагогического взаимодействия и описал специфику и процедуру измерения профессионально важного качества педагога — психологической наблюдательности:
- а) Ф. И. Иващенко;
 - б) Л. А. Кандыбович;
 - в) И. А. Фурманов;
 - г) Я. Л. Коломинский.
7. Лонгитюдный метод исследования (по Б. Г. Ананьеву) относится к методам:
- а) организационным;
 - б) эмпирическим;
 - в) обработки данных;
 - г) интерпретационным.
8. Ведущим принципом отечественной педагогической психологии является принцип:
- а) социального моделирования;
 - б) трансформации знаний, их расширения и приспособления к решению новых задач;
 - в) личностно-деятельностного подхода;
 - г) установления связи между стимулами и реакциями;
 - д) упражняемости.
9. Метод дающий научные сведения в том случае, когда педагог пользуется им систематически и с его помощью получает необходимые сведения о работоспособности различных групп учащихся называется:
- а) экспериментом;
 - б) беседой;

- в) наблюдением;
- г) интервью.

10. В структуру педагогической психологии не входит такой раздел, как психология:

- а) воспитания;
- б) обучения;
- в) развития личности;
- г) учителя.

11. Процесс и результат приобретения индивидуального опыта называется:

- а) учением;
- б) научением;
- в) обучением;
- г) учебной деятельностью.

12. Психологически ориентированная модель школьного обучения, которая реализует идеи проблемного обучения, названа М. А. Холодной:

- а) развивающей;
- б) активизирующей;
- в) обогащающей;
- г) проблематизирующей.

13. Обучение можно определить как:

- а) процесс усвоения знаний, формирование умений и навыков;
- б) процесс передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику;
- в) предпринимаемые учеником учебные действия;
- г) процесс взаимодействия двух видов деятельности: деятельности учителя и деятельности ученика.

14. Специфическая форма деятельности ученика, направленная на усвоение знаний, овладение умениями и навыками, а также на его развитие называется:

- а) научением;
- б) учением;

- в) обучением;
 - г) обученностью.
15. Главное психологическое отличие учебной задачи от практической, по Д. Б. Эльконину:
- а) ее результат — изменения в объекте;
 - б) ее решение — получение конкретного ответа;
 - в) приводит к усвоению общего способа выполнения действия;
 - г) диагностичность.
16. Психолог Л. С. Выготский считал, что:
- а) процессы обучения и развития тождественны;
 - б) обучение должно опираться на зону актуального развития ребенка;
 - в) обучение должно вести за собой развитие;
 - г) обучение — это внешнее условие развития.
17. Уровень актуального развития характеризуют:
- а) обученность, воспитанность, развитость;
 - б) обучаемость, воспитуемость, развиваемость;
 - в) самообучаемость, саморазвиваемость, самовоспитуемость;
 - г) обученность, обучаемость.
18. Цель развивающего обучения является:
- а) развитие ученика как субъекта учебной деятельности;
 - б) достижение высокого уровня обученности учащихся;
 - в) формирование умственных действий и понятий;
 - г) развитие действий самоконтроля и самооценки у учащихся в процессе обучения.
19. Теория обучения, авторы которой подходят к решению задачи развития учащегося не со стороны внешних (содержание, методика) условий обучения, а из возможности создания внутренних, психологических условий, обеспечивающих эффективное усвоение и возможность управления им от начала и до конца называется теорией:
- а) проблемного обучения;
 - б) поэтапного формирования умственных действий;
 - в) программированного обучения;

20. Учебная деятельность состоит из:
- а) учебной задачи и учебных действий;
 - б) мотивационного, операционного и регулирующего компонентов;
 - в) работы познавательных процессов;
 - г) действий внутреннего контроля и оценки.
21. Основным принципом организации процесса обучения в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова является:
- а) организация обучения от частного к общему;
 - б) логика восхождения от абстрактного к конкретному;
 - в) овладение большой суммой знаний;
 - г) принцип усвоения логических форм.
22. Недостатком программированного обучения считается:
- а) отсутствие четких критериев контроля знаний;
 - б) недостаточное развитие самостоятельности учащихся;
 - в) отсутствие индивидуального подхода к обучению;
 - г) недостаточное развитие творческого мышления учащихся.
23. Специальная работа педагога по активизации познавательной деятельности учащихся с целью самостоятельного приобретения ими знаний лежит в основе:
- а) программированного обучения;
 - б) проблемного обучения;
 - в) теории поэтапного формирования умственных действий и понятий;
 - г) традиционного обучения.
24. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, организация процесса обучения в первую очередь должна опираться на:
- а) материальное действие;
 - б) создание ориентировочной основы действия;
 - в) речевую форму выполнения действия;
 - г) внутреннюю речь.

25. Элемент проблемного обучения, отражающий субъективную неопределенность целей, условий, средств деятельности, которая проявляется в познавательном затруднении человека называется:
- а) проблемным вопросом;
 - б) проблемной задачей;
 - в) проблемным заданием;
 - г) проблемной ситуацией.
26. Обучаемость определяется:
- а) существующим уровнем знаний и умений учащегося;
 - б) способностью учителя научить ребенка;
 - в) психическими особенностями и возможностями учащегося в процессе обучения;
 - г) зоной актуального развития учащегося.
27. Особенность учебной мотивации, которая не свойственна младшим школьникам:
- а) сильный процессуальный мотив;
 - б) ученики с высокой успеваемостью обладают высоким уровнем мотивации достижения;
 - в) приоритетное место занимает мотив самоутверждения;
 - г) в начале обучения преобладают широкие социальные мотивы.
28. Положение, которое верно отражает требование к организации обучения 6-летних детей:
- а) не следует включать в урок элементы игры, мешающие ребенку адаптироваться к учебной деятельности;
 - б) целесообразно поддерживать многообразие мотивов учения в первом полугодии учебного года;
 - в) большая часть учебного занятия должна отводиться мыслительной деятельности, которая препятствует частому переключению внимания;
 - г) обучение 6-летних детей нужно строить как устранения детских представлений, не соответствующих действительности.

29. Как подготовка к самообразованию с учетом возрастных особенностей школьников, должен строиться процесс обучения:
- а) младших школьников;
 - б) подростков;
 - в) старшеклассников;
 - г) всех возрастных групп учащихся.
30. Социально-психологические оценки начинают занимать одно из главных мест в иерархии педагогических стимулов в:
- а) дошкольном возрасте;
 - б) младшем школьном возрасте;
 - в) подростковом возрасте;
 - г) старшем школьном возрасте.
31. Учебное сотрудничество, с точки зрения Г. А. Цукерман, представляет собой:
- а) взаимодействие учащихся в процессе обучения;
 - б) процесс взаимодействия педагога с учеником;
 - в) процесс, в котором учащийся занимает активную позицию обучающего самого себя с помощью учителя и сверстников;
 - г) взаимодействие учащегося с самим собой.
32. Вид научения, при котором знания, умения и навыки приобретаются по методу проб и ошибок называется:
- а) импринтингом;
 - б) условно-рефлекторным;
 - в) оперантным;
 - г) научением знаниям.
33. Усвоение человеком связей, существующих между конкретными объектами, свойствами, действиями, психическими состояниями, составляет сущность теорий научения:
- а) ассоциативных;
 - б) условно-рефлекторных;
 - в) знаковых;
 - г) операциональных.

34. Точка зрения У. Джеймса и Дж. Уотсона на соотношение обучения и развития:
- а) обучение и есть развитие;
 - б) обучение — это только внешние условия созревания, развития;
 - в) обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка;
 - г) обучение лишь пассивно следует за психическим развитием.
35. Вид мотивов учения, характеризующийся ориентацией учащегося на овладение новыми знаниями (фактами, явлениями, закономерностями):
- а) широкие познавательные мотивы;
 - б) широкие социальные мотивы;
 - в) учебно-познавательные мотивы;
 - г) узкие социальные мотивы.
36. Стремление к контактам со сверстниками и к получению их позитивных оценок характеризует ... мотивы:
- а) широкие социальные;
 - б) узкие социальные;
 - в) широкие познавательные;
 - г) узкие познавательные.
37. В воспитательном плане наиболее эффективен тип обучения:
- а) традиционный;
 - б) проблемный;
 - в) программированный;
 - г) догматический.
38. Учебная деятельность по отношению к усвоению выступает как:
- а) одна из форм проявления усвоения;
 - б) разновидность усвоения;
 - в) уровень усвоения;
 - г) этап усвоения.
39. Способность учащегося к усвоению знаний, восприимчивость к помощи друга, активность ориентировки в новых условиях, переключаемость с одного способа работы на другой — показатели:
- а) воспитуемости;

- б) развиваемости;
 - в) развитости;
 - г) обучаемости.
40. Психологические причины неуспеваемости установлены:
- а) З. А. Решетовой;
 - б) И. С. Якиманской;
 - в) Н. А. Менчинской;
 - г) И. Я. Лернером.
41. Психологическая сущность воспитания состоит в формировании у ребенка:
- а) мотивов и способов поведения;
 - б) знаний, умений и навыков;
 - в) установок;
 - г) привычек.
42. Такие характеристики, как признание активности и избирательности сознания человека в процессе отражения действительности, рассмотрение ребенка как объекта педагогических воздействий, формирование у воспитанника системы взглядов и убеждений, отражают сущность подхода к воспитанию:
- а) императивного;
 - б) манипулятивного;
 - в) диалогического;
 - г) объектного.
43. Об устойчивом стремлении человека и способности к целенаправленному самовоспитанию можно говорить с возраста:
- а) младшего школьного;
 - б) подросткового;
 - в) юношеского;
 - г) студенческого.
44. Методом формирования сознания, который эффективен, с точки зрения Ф. И. Иващенко, для формирования у учащихся установок считается:
- а) беседа;

- б) объяснение;
 - в) лекция;
 - г) рассказ.
45. Методом воспитания, который не относится к группе методов стимулирования является:
- а) общественное мнение;
 - б) поощрение;
 - в) наказание;
 - г) соревнование.
46. Модель воспитания, в которой утверждается важность сотрудничества, равенства и взаимоуважения родителей и детей, отказа от борьбы за власть предложена:
- а) Р. Дрейкурсом;
 - б) К. Роджерсом;
 - в) А. Адлером;
 - г) Э. Фроммом.
47. Основной функцией педагогической оценки является:
- а) определение уровня фактического исполнения учебного действия;
 - б) осуществление подкрепления в виде наказания-поощрения;
 - в) развитие мотивационной сферы учащегося;
 - г) подчеркивание достоинств и недостатков ученика.
48. Педагогической направленностью является:
- а) любовь к детям;
 - б) система эмоционально-ценностных отношений, задающая структуру мотивов личности учителя;
 - в) желание освоить профессию педагога;
 - г) стремление быть педагогом.
49. Знание педагогом своего предмета относится к классу способностей:
- а) академических;
 - б) перцептивных;
 - в) дидактических;
 - г) прогностических.

50. Профессиональной активностью учителя с целью решения задач обучения и воспитания считается:
- а) педагогическая направленность;
 - б) педагогическая деятельность;
 - в) педагогическое общение;
 - г) педагогическая компетентность.
51. Началу педагогической деятельности соответствует:
- а) отбор учебного содержания;
 - б) выбор методов и форм обучения;
 - в) анализ возможностей и перспектив развития учащихся;
 - г) определение педагогом своих амбиций.
52. Механизм межличностного восприятия в учебном процессе, означающий понимание и интерпретацию другого человека путем отождествления себя называется:
- а) социально-психологической рефлексией;
 - б) стереотипизацией;
 - в) эмпатией;
 - г) идентификацией.
53. Совокупность индивидуальных особенностей человека, влияющих на успешность освоения педагогической деятельности и эффективность ее выполнения называется профессиональной:
- а) пригодностью;
 - б) адаптацией;
 - в) направленностью;
 - г) мотивацией.
54. Формула педагогического конфликта:
- а) конфликтная ситуация + инцидент;
 - б) конфликтные отношения + конфликтная ситуация;
 - в) конфликтные отношения + инцидент;
 - г) инцидент + конфликтогены.

55. Необходимыми и достаточными условиями возникновения конфликта между субъектами педагогического взаимодействия является:
- а) наличие у них противоположных суждений или мотивов и желание хотя бы одного из них одержать победу над другим;
 - б) наличие у них противоположно направленных мотивов или суждений, а также состояние противоборства между ними;
 - в) наличие у них противоположных позиций и активные действия обеих сторон по достижению своих позиций;
 - г) наличие у них противоположно направленных мотивов и открытые заявления о своих требованиях.
56. Конфликтная ситуация представляет собой:
- а) случайные столкновения интересов субъектов педагогического взаимодействия;
 - б) накопившиеся противоречия, связанные с деятельностью субъектов педагогического взаимодействия, которые создают почву для противоборства между ними;
 - в) процесс противоборства между субъектами педагогического взаимодействия, направленный на выяснение отношений;
 - г) причину конфликта.
57. Содержание управления конфликтами включает:
- а) прогнозирование, предупреждение (стимулирование), регулирование, разрешение;
 - б) прогнозирование, предупреждение (стимулирование), разрешение;
 - в) прогнозирование, регулирование, разрешение;
 - г) прогнозирование, анализ, предупреждение, разрешение.
58. Отбор и организацию содержания учебной информации, проектирование деятельности учащихся, а также собственной преподавательской деятельности и поведения составляет суть педагогической функции:
- а) конструктивной;
 - б) организаторской;

- в) коммуникативной;
- г) гностической.

59. Функция фасилитации педагогического общения выделена:

- а) А. Б. Орловым;
- б) А. К. Марковой;
- в) А. Маслоу;
- г) К. Роджерсом.

60. Тенденция сохранения однажды созданного представления об учащемся составляет суть эффекта:

- а) ореола;
- б) последовательности;
- в) инерционности;
- г) стереотипизации.

61. Усиление продуктивности образования и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога называется:

- а) ингибацией;
- б) фасилитацией;
- в) фасцинацией;
- г) гуманизацией.

62. Установка учителя-фасилитатора, означающая видение им внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции называется:

- а) эмпатическим пониманием;
- б) принятием;
- в) открытостью;
- г) истинностью.

63. Функция педагогической деятельности, обеспечивающая осуществление педагогом коррекции своей профессиональной деятельности и общения в направлении повышения продуктивности образовательного процесса, развивающего эффекта обучения и воспитания и совершенствования своей личности:

- а) ориентационная;

- б) мобилизующая;
 - в) исследовательская;
 - г) информационная.
64. Формально-педагогическая направленность по Н. В. Кузьминой означает:
- а) ориентацию на развитие ребенка;
 - б) педагогическое призвание;
 - в) направленность на себя, самореализацию и самовыражение, карьеру;
 - г) стремление соблюдать нормы и правила педагогической деятельности в соответствии с инструкциями и учебными планами.
65. Наименее оптимальный мотивационный комплекс педагогической деятельности (по А. А. Реану):
- а) $BM > BПМ > BOM$;
 - б) $BOM > BПМ > BM$;
 - в) $BПМ = BOM > BM$;
 - г) $BM = BПМ > BOM$.
66. Нарушение способов деятельности, разрушение профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых технологий, изменение структуры личности в процессе профессиональной деятельности называется:
- а) профессиональной деформацией;
 - б) профессиональной деструкцией;
 - в) профессиональным кризисом;
 - г) профессиональной дезадаптацией.
67. Основной детерминантой развития профессиональной деструкции является:
- а) личность учителя;
 - б) физическое и психическое старение;
 - в) профессиональная деятельность;
 - г) мотивация профессиональной деятельности.

68. Интегративной характеристикой педагогической деятельности (по И. А. Зимней) считается:
- а) стиль педагогической деятельности;
 - б) педагогическая направленность;
 - в) творческое самочувствие;
 - г) стиль педагогического общения.
69. Ведущую роль в профессиональном самосознании, по Л. М. Митиной, играет подструктура:
- а) когнитивная;
 - б) эмоциональная;
 - в) поведенческая;
 - г) волевая.
70. Уверенность или неуверенность педагога в себя входит в подструктуру «Я-концепции» педагога:
- а) когнитивную;
 - б) эмоциональную;
 - в) поведенческую;
 - г) волевою.
71. Внешние оценки выступают для педагога предметом анализа и рефлексии при условии обладания им:
- а) уверенностью;
 - б) творческим самочувствием;
 - в) саморегуляцией;
 - г) высоким уровнем профессионального самосознания.
72. Доверие учащихся к учителю, убежденность в его правоте, внутреннюю готовность разделить с педагогом ответственность за принимаемые им решения отражает авторитет:
- а) роли учителя;
 - б) личности учителя;
 - в) функциональный;
 - г) референтный.
73. Компонент, который не входит во внутреннюю сторону педагогического взаимодействия:
- а) педагогическое общение;

- б) образ ученика;
 - в) мысли об ученике;
 - г) эмоциональные переживания педагога.
74. Ведущая сторона педагогического общения:
- а) интерактивная;
 - б) перцептивная;
 - в) коммуникативная;
 - г) информационная.
75. Стилль педагогической деятельности по Я. Л. Коломинскому, который выражается в общей положительной направленности наряду с замкнутостью, сухостью, категоричностью и педантизмом в манере поведения и речевых высказываниях педагога:
- а) активно-положительный;
 - б) пассивно-положительный;
 - в) активно-отрицательный;
 - г) пассивно-отрицательный.
76. Барьером общения, возникающим, когда правильные требования взрослых игнорируются детьми или вызывают отрицательную реакцию (по Л. С. Славиной) является:
- а) смысловой барьер;
 - б) статусно-позиционный барьер;
 - в) психомоторный барьер;
 - г) возрастной барьер.
77. Принцип организации психологической службы школы по Я. Л. Коломинскому, который предполагает создание в школе целостной системы изучения учащегося как личности и как субъекта учебно-познавательной деятельности, называется принципом:
- а) целостности;
 - б) системного целеполагания;
 - в) профессионально-педагогической активности;
 - г) достаточной ограниченности.

78. Первичной формой индивидуальной работы психолога с педагогом при приеме его на работу является:
- а) составление программы профессионального роста;
 - б) социально-психологический тренинг;
 - в) карьерное консультирование;
 - г) психодиагностика.
79. Основные методы работы школьного психолога с учителями, имеющими стаж работы 11—15 лет:
- а) рефлексивный тренинг, мастерские и творческие проектные группы;
 - б) баллинтовские группы;
 - в) метод карьерного консультирования;
 - г) видеотренинги профессионально-педагогического общения.
80. Основной формой взаимодействия учителя и психолога является:
- а) педагогическое совещание;
 - б) социально-психологический тренинг;
 - в) профилактическая работа;
 - г) психолого-педагогический консилиум.
 - г) развивающее обучение.

Репозиторий БарГУ

IV

УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ БЛОК

Репозиторий БарГУ

Репозиторий БарГУ

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Современные подходы к определению педагогической психологии. Психологический анализ проблем образования.
2. Учитель и психолог образования: основы взаимопонимания.
3. Сферы практического применения педагогической психологии.
4. Понятие о психологическом сопровождении образовательного процесса.
5. Актуальные проблемы педагогической психологии в исследованиях белорусских психологов.
6. Методы диагностики особенностей учебной деятельности школьников, личности и деятельности учителя.
7. Возможности применения социально-психологического тренинга в работе практического психолога с учителями.
8. Профессиональная компетентность учителя: понятие, диагностика и формирование.
9. Особенности профессиональной компетентности педагога и будущего педагога: сравнительная характеристика.
10. Имидж и авторитет педагога: значение и отличие, механизм формирования.
11. Психологические особенности обучения взрослых.
12. Психолого-педагогическая работа с педагогически запущенными детьми.
13. Коммуникативная и этническая толерантность педагога и учащихся.
14. Развитие психологической компетентности школьников.
15. Особенности работы психолога и педагога с детьми, имеющими эмоциональные нарушения.
16. Психологически безопасная образовательная среда: характеристика, угрозы нарушения.
17. Обученная беспомощность и ее последствия.

18. Значение коммуникативной и гендерной культуры учителя для гармонизации развития учащихся.
19. Психологические подходы к учету когнитивных стилей учащихся в образовательном процессе.
20. Образ ученика и учителя в профессиональном сознании.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Эссе на тему «Мое видение педагогической психологии». Необходимо сформулировать ответы на вопросы: «Что я думаю о педагогической психологии?», «Как я к ней отношусь?» и «Какие чувства у меня вызывает этот предмет?».
2. Портфолио психометрического инструментария, включающее методики и тесты для оценки степени развития личности и учебной деятельности младшего школьника, подростка и старшего школьника, а также личности и деятельности учителя.
3. Психологическая копилка психотехнологий разрешения психологических трудностей в обучении воспитании учащихся.
4. Метафорические высказывания и притчи как методы психологической работы с участниками образовательного процесса.
5. Методическая копилка учителя «Эффективные формы обращения к учащимся», содержащая примеры обращений к ученикам, ориентированные на мотивирование школьников, предупреждение смысловых и коммуникативных барьеров, конфликтов.
6. Памятка для родителей и учителей на тему «Психология воспитания в примерах художественных произведений».
7. Программы социально-психологических тренингов с педагогами.
8. Психологический журнал на тему «Психологические проблемы молодого учителя в период адаптации к педагогической деятельности», содержащий описание проблем и предложения по их разрешению и преодолению.
9. Видеофонд практического психолога и педагога: презентации и фильмы, отражающие психологические проблемы обучения и воспитания, пути их разрешения и предупреждения и предназначенные для работы с педагогами, родителями, учащимися. Содержание материала и форма его представления должны максимально учитывать возрастные особенности участников образовательного процесса, уровень их профессионально-психологической культуры.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Психологические проблемы применения инновационных технологий обучения.
2. Взаимосвязь индивидуально-психологических качеств и социометрического статуса учащихся.
3. Взаимосвязь интеллектуальных и личностных качеств учащихся.
4. Оценочные отношения «учитель — ученик» и их роль в социальной ситуации развития ребенка.
5. Учебное сотрудничество ребенка и взрослого: коммуникативный и деятельностный аспекты.
6. «Умение учиться» как результат сотрудничества учителя и ученика.
7. Характеристики качества освоения знаний в системе развивающегося обучения.
8. Психология построения развивающей среды в помещении класса.
9. Развитие детской самостоятельности в учебном процессе.
10. Развитие навыков учебного сотрудничества школьников.
11. Психология детской избирательности в учебном процессе.
12. Проектно-исследовательская деятельность школьников.
13. Развитие у учащегося позитивного «образа-Я».
14. Роль отметки, оценки и самооценки в развитии личности школьника.
15. Применение контент-анализа для оценки эффективности делового общения учителя и учеников на работе.
16. Мотивационный аспект избирательного отношения младших школьников к учебным предметам.
17. Индивидуальные когнитивные стили и успешность учения в подростковом и старшем школьном возрастах.
18. Индивидуальные особенности саморегуляции школьника-подростка, обусловленные различиями в когнитивных стилях.
19. Различия в самооценке младших школьников и подростков с разной степенью успешности в учении.
20. Развитие самосознания младших школьников в контексте учебной деятельности.
21. Особенности мотивации учебной деятельности подростков.
22. Развитие «внутренней позиции школьника» в младшем школьном возрасте.

23. Психологические предпосылки благополучного перехода из начальной в среднюю школу.

24. Особенности отношений с родителями подростков в связи с учебой в школе.

25. Детско-взрослые отношения в учебном взаимодействии.

26. Переживание как форма отражения отношений с учителями.

27. Образ учителя и динамика его изменения в возрастном развитии.

28. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и стиля педагогической деятельности учителя.

29. Мотивационно-ценностные структуры личности современных студентов.

30. Динамика мотивации профессиональной деятельности студентов с разным образом профессии.

31. Соотношение личностной и профессиональной идентичности студентов.

32. Особенности личности успешного ученика с позиции учителя и подростков.

33. Карьерные ориентации преподавателей с разным уровнем профессиональной идентичности.

34. Мотивация самоуважения старшеклассников с различным уровнем успеваемости.

35. Особенности учебной и социальной самооэффективности школьников.

ГЛОССАРИЙ

Авторитет личности учителя — доверие учащихся к учителю, убежденность в его правоте, внутренняя готовность разделить с педагогом ответственность за принимаемые им решения, признание за ним права принимать значимые для школьников решения.

Авторитет роли — подчинение учащихся учителю только на основании признания за ним права на выполнение ряда функций, связанных с принятием различных решений, определяющих жизнедеятельность школьного коллектива.

Авторитет учителя (с позиции учащихся) — признание за ним права принимать ответственные решения в различных ситуациях совместной деятельности, значимость для учащихся качеств личности учителя.

Аффективная подструктура «Я-концепции» — структура, выражающая глобальное (интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я») и дифференцированное самоотношение (самоуважение, самоинтерес, ожидаемое отношение других) педагога.

Воспитание — планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к жизни и труду.

Диалогический подход — подход, ориентированный на развитие субъектности ученика на основе уважения его как личности.

Затруднение (барьеры) в общении — субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации планируемого общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста сообщения, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния.

Императивный подход — подход, в котором ребенок рассматривается как объект воспитательных воздействий.

Интегральная оценка — педагогическая характеристика, определяющая в целом личность и поведение школьника.

Интерактивная сторона педагогического общения — сторона, реализуемая через стиль педагогического общения.

Истинно-педагогическая направленность — ориентация учителя на развитие ребенка.

Карьерное консультирование — метод «рефлексивного жизнеописания», включающий в себя изложение учителем профессионально-биографических фактов, рефлексию, рассказ о профессиональных проблемах и планах.

Когнитивная подструктура «Я-концепции» — осознание учителем себя в педагогической деятельности, детерминированных этой деятельностью межличностных отношениях, личностном развитии, связанным с деятельностью и общением.

Коллектив — группа, в которой межличностные отношения опосредуются общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

Коммуникативная культура — культура восприятия и понимания другого, отношений и обращений.

Коммуникативная сторона педагогического общения — обмен информацией между педагогом и учащимися (вербальная и невербальная коммуникации).

Контроль — соотнесение хода и результата выполненного учебного действия с образцом.

Ложно-педагогическая направленность — направленность учителя на себя, самореализацию и самовыражение, карьеру.

Манипулятивный подход — подход, целью которого является внедрение в сознание воспитанника в обход психологических защит новой системы взглядов, убеждений, ценностей.

Методы воспитания — конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности с воспитателем.

Модель воспитания — целостное представление о том, как должны строиться детско-родительские отношения.

Мотивация учебной деятельности — совокупность мотивов, побуждающих ученика к целенаправленному и системному усвоению знаний, умений и навыков.

Мотивы самообразования — потребность учащихся в самостоятельном совершенствовании способов добывания знаний.

Научение — процесс и результат приобретения индивидуального опыта.

Обучаемость — восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития.

Обучение — совместная деятельность учителя и ученика, в ходе которой организовано и целенаправленно происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков и развитие способностей.

Обученность — это имеющийся у ребенка запас знаний и сложившиеся учебные действия, умения учиться.

Отметка — стимул, характеризующий в баллах относительные и абсолютные успехи ученика.

Парциальная оценка — исходная форма педагогической оценки, которая имеет отношение к частному знанию, умению, навыку или отдельному акту поведения.

Педагогическая деятельность — воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его психическое и личностное развитие и одновременно выступающее основой для формирования его мотивации саморазвития и самосовершенствования.

Педагогическая направленность — эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии.

Педагогическая оценка — процесс и результат оценивания педагогом учебной деятельности и результатов труда учащегося с целью стимулирования и направления его учебно-познавательной активности в контексте их взаимодействия.

Педагогическая психология — отрасль психологической науки, изучающая факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессы освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности, организующей и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

Педагогическая фасилитация — усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога.

Педагогические способности — психическое свойство личности, проявляющееся в чувствительности к требованиям педагогической системы, специфике их отражения учащимися и способам воздействия на них для получения желаемого результата.

Педагогический коллектив — объединенная общими целями и задачами группа педагогов, в процессе совместной деятельности достигшая высокого уровня развития, организационного и психологического единства.

Педагогический конфликт — столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций субъектов педагогического взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие — это реализуемое в различных системах отношений («педагог — ученик», «ученик — ученик», «педагог — родители», «ученик — родители», «педагог — педагог») взаимодействие людей, в основе которого лежат цели и задачи педагогической деятельности.

Педагогическое воздействие — особый вид деятельности педагога, цель которой — достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника.

Педагогическое общение — профессиональное общение педагога с учащимися, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата и другого рода психологической оптимизации учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимся.

Перцептивная сторона педагогического общения — особенности восприятия и понимания педагогом партнеров общения.

Познавательные мотивы — интерес к содержанию учебной деятельности и процессу ее выполнения.

Профессиональные деструкции — нарушение усвоенных способов деятельности, разрушение профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии, изменения структуры личности при переходе от одной стадии профессионального становления к другой.

Профессиональные деформации — деструкции, возникающие в процессе многолетнего выполнения деятельности, негативно влияющие на ее продуктивность, порождающие профессионально нежелательные качества и профессиональное поведение человека.

Психологическая атмосфера — преобладающее эмоциональное состояние в небольшой отрезок времени, обусловленное подготовкой и проведением дела, событием.

Развитие — сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие и деятельностные изменения в самом человеке.

Самовоспитание — деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями.

Саморегуляция — способность человека управлять собственными психическими состояниями и поведением, чтобы оптимальным образом действовать в сложных педагогических ситуациях.

Смысл учения — внутренне пристрастное отношение школьника к учению, «прикладывание» учения к себе, своему опыту и жизни.

Смысловой барьер — возникающее между людьми взаимное непонимание, основанное на том, что одно и то же событие при одинаковом значении имеет для них разный смысл.

Социально-психологический климат — качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

Стиль педагогической деятельности — интегративная характеристика педагогической деятельности, отражающая стиль общения, управления, поведения и когнитивный стиль учителя.

Узкие социальные мотивы — стремление учащихся занять определенную позицию в отношениях с одноклассниками, получить их одобрение.

Управление конфликтами — способность учителя увидеть конфликтную ситуацию, осмыслить ее и осуществить направляющие действия по ее разрешению.

Успеваемость — показатель, отражающий степень совпадения фактического и запланированного результата.

Учебная деятельность — деятельность, направленная на приобретение индивидуального знания, умений и навыков или их изменение в ходе специально организованного и целенаправленного обучения.

Учебная задача — задача, решение которой не сводится к получению конкретного ответа, а приводит к усвоению учеником общего способа выполнения действия с определенным классом объектов.

Учебное сотрудничество — акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности.

Учебно-познавательные мотивы — ориентация учащихся на усвоение способов добывания знаний.

Учебные действия — активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения.

Фиксированная оценка — оценка, отражающая промежуточные или завершённые успехи школьника, его прилежание и дисциплину на уроке.

Формально-педагогическая направленность — стремление педагога соблюдать нормы и правила педагогической деятельности в соответствии с инструкциями и учебными планами.

Широкие познавательные мотивы — ориентация учащихся на овладение новыми знаниями).

Широкие социальные мотивы — стремление ученика получить знания, чтобы быть полезным обществу, связанное с пониманием необходимости учиться.

Эксперимент — исследовательский метод, который заключается в создании исследовательской ситуации, получении возможности ее изменять, варьировать ее условия, сделав возможным и доступным изучение психических процессов или педагогических явлений через их внешние проявления, раскрывая тем самым механизмы и тенденции возникновения и функционирования изучаемого явления.

«Я-концепция» — относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с людьми и относится к самому себе.

Репозиторий БарГУ

КЛЮЧ К ТЕСТУ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

1. б. 2. в. 3. в. 4. в. 5. а. 6. г. 7. а. 8. в. 9. в. 10. в. 11. б. 12. б. 13. г. 14. б. 15. в.
16. в. 17. а. 18. а. 19. б. 20. б. 21. б. 22. г. 23. б. 24. б. 25. г. 26. в. 27. в. 28. б. 29. в.
30. в. 31. в. 32. в. 33. а. 34. а. 35. а. 36. б. 37. б. 38. а. 39. г. 40. в. 41. а. 42. б. 43. в.
44. г. 45. а. 46. в. 47. в. 48. б. 49. а. 50. б. 51. в. 52. г. 53. а. 54. в. 55. б. 56. б. 57. а.
58. а. 59. г. 60. в. 61. б. 62. а. 63. в. 64. г. 65. б. 66. б. 67. в. 68. а. 69. а. 70. в. 71. г.
72. б. 73. а. 74. б. 75. б. 76. а. 77. г. 78. в. 79. а. 80. г.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Айсмонтас, Б. Б.* Педагогическая психология : схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 208 с.
2. *Акимова, М. К.* Неуспевающие дети / М. К. Акимова, В. Т. Козлова // Пед. психология : хрестоматия / под ред. В. Н. Карандышева. — СПб. : Питер, 2006. — С. 86—95.
3. *Акимова, М. К.* Психодиагностика / М. К. Акимова, К. М. Гуревич. — СПб. : Питер, 2007. — 652 с.
4. *Амельков, А. А.* Опоры по педагогической психологии / А. А. Амельков. — Мозырь : Белый ветер, 2002. — 72 с.
5. *Амонашвили, Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. — М. : Педагогика, 1984. — 296 с.
6. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1977. — 380 с.
7. *Ананьев, Б. Г.* Психология педагогической оценки // Избранные психолог. труды : в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 2. — 115 с.
8. *Андреева, Г. М.* Психология социального познания / Г. М. Андреева. — М. : Аспект-пресс, 2000. — 288 с.
9. *Андреева, Г. М.* Зарубежная социальная психология XX столетия : теорет. подходы / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М. : Аспект-пресс, 2002. — 286 с.
10. *Андриади, И. П.* Объективные и субъективные факторы формирования авторитета педагога / И. П. Андриади // Юбилейн. сб. трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. — М. : [б. и.], 1998. — С. 104—111.
11. *Андриади, И. П.* Теория и практика становления авторитета учителя / И. П. Андриади. — Иркутск : Изд-во Гл. упр. общ. и проф. образования Ирк. Обл., 1999. — 262 с.
12. *Асмолов, А. Г.* Личность: психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Новое пед. мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 206—220.
13. *Ацюковский, В. А.* Философия и методология современного естествознания / В. А. Ацюковский. — М. : Петит, 2005. — 137 с.
14. *Бадмаев, Б. Ц.* Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 304 с.
15. *Бадмаев, Б. Ц.* Психология в работе учителя : практ. пособие по теории развития, обучения и воспитания : в 2 кн. / Б. Ц. Бадмаев. — М. : ВЛАДОС, 2000. — Кн. 1. — 240 с.

16. *Банькина, С. В.* Конфликты в современной школе: изучение и управление / С. В. Банькина, Е. И. Степанов. — М. : АТП, 2006. — 184 с.
17. *Бархаев, Б. П.* Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. — СПб. : Питер, 2009. — 448 с.
18. *Безносков, С. П.* Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. — СПб. : Речь, 2004. — 270 с.
19. *Беличева, С. А.* Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска / С. А. Беличева. — М. : Социальное здоровье России, 2006. — 112 с.
20. *Бернс, Р.* Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.
21. *Блонский, П. П.* Педология / П. П. Блонский; под ред. В. А. Сластенина. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 288 с.
22. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 468 с.
23. *Божович, Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — Воронеж : МОДЭК, 1997. — 352 с.
24. Большой психологический словарь / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2005. — 672 с.
25. *Бондарчук, Е. И.* Психология и педагогика / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. — Киев : МАУП, 2002. — 168 с.
26. *Буланова-Топоркова, М. В.* Педагогика и психология высшей школы / М. В. Буланова-Топоркова. — Ростов н/Д : Феникс, 2002. — 544 с.
27. *Вачков, И. В.* Структура профессионального самосознания учителя / И. В. Вачков // Школ. психолог. — 2000. — № 13. — С. 12—13.
28. *Введенская, Л. А.* Культура и искусство речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 572 с.
29. *Возрастная и психология* / под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1973. — 234 с.
30. *Возрастная и педагогическая психология* / под ред. М. В. Гамезо. — М. : Просвещение, 1984. — 256 с.
31. *Волков, Б. С.* Психология юности и молодости / Б. С. Волков. — М. : Триста, 2006. — 256 с.
32. *Волков, К. Н.* Возможности преодоления и предупреждения неуспеваемости школьников / К. Н. Волков // Пед. психология: хрестоматия / под ред. Карандышева. — СПб. : Питер, 2006. — С. 76—86.
33. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика-пресс, 1996. — 536 с.
34. *Гафнер, В. В.* Профессиональная деформация и профессиональная компетентность педагога / В. В. Гафнер // Основы безопасности жизни. — 2004. — № 10. — С. 22—24.
35. *Голубков, С. В.* Особенности организации педагогического общения при различных типах профессионального отношения учителя: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. В. Голубков. — М., 2001. — 20 с.
36. *Гуткина, Н. И.* Психологические проблемы общения учителя с подростком / Н. И. Гуткина // Вопр. психологии. — 1984. — № 12. — С. 99—106.

37. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
38. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Интор, 1996. — 542 с.
39. *Давыдова, В. В.* Концепция экспериментальной работы в сфере образования / В. В. Давыдов, Ю. В. Громыко // *Вопр. психологии.* — 1994. — № 6. — С. 31—37.
40. *Даукша, Л. М.* Педагогическая психология / Л. М. Даукша. — Гродно : ГрГУ, 2008. — 471 с.
41. *Демидова, И. Ф.* Педагогическая психология / И. Ф. Демидова. — М. : Академический проект, 2006. — 224 с.
42. *Добрович, А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения : кн. для учителя и родителей / А. Б. Добрович. — М. : Просвещение, 1987. — 205 с.
43. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999. — 368 с.
44. *Дубровина, И. В.* Психологическая служба образования: время реформ / И. В. Дубровина // *Шк. психолог. служба.* — 2005. — № 2. — С. 35—39.
45. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психологического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М. : Академия, 2005. — 208 с.
46. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — М. : Академ. проект, 2003. — 336 с.
47. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.
48. *Зюбин, Л. М.* Психология воспитания / Л. М. Зюбин. — М. : Высш. шк., 1991. — 96 с.
49. *Иващенко, Ф. И.* Психология воспитания школьников / Ф. И. Иващенко. — Мн. : Выш. шк., 2006. — 126 с.
50. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
51. *Ильясов, И. И.* Структура процесса учения / И. И. Ильясов. — М. : МГУ, 1986. — 245 с.
52. *История психологии в Беларуси : хрестоматия / сост. Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский.* — Мн. : Тесей, 2004. — 416 с.
53. *Ительсон, Л. Б.* Лекции по общей психологии / Л. Б. Ительсон. — Мн. : Харвест, 2002. — 896 с.
54. *Казанская, В. Г.* Педагогическая психология / В. Г. Казанская. — СПб. : Питер, 2003. — 366 с.
55. *Калмыкова, З. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики / З. И. Калмыкова // *Проблемы диагностики умствен. развития учащихся.* — М., 1975. — С. 10—39.
56. *Калюжный, А. А.* «Я-концепция» и стили педагогического взаимодействия / А. А. Калюжный // *Психолог. журн.* — 2005. — № 4. — С. 23—31.
57. *Каменская, В. Г.* Детская психология с элементами психофизиологии / В. Г. Каменская. — М. : Форум, 2009. — 287 с.
58. *Канн-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении / В. А. Канн-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
59. *Карандашев, В. Н.* Основы психологии общения / В. Н. Карандышев. — Челябинск : ЗАО, 1990. — 84 с.

60. *Климов, Е. А.* Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. — М. : Изд-во МГУ, 1995. — 224 с.
61. *Клюева, Н. В.* Технология работы психолога с учителем / Н. В. Клюева. — М. : Сфера, 2000. — 192 с.
62. *Колмогорова, Л. С.* Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. С. Колмогорова. — М., 2001. — 385 с.
63. *Коломинский, Я. Л.* Социальная психология школьного класса / Я. Л. Коломинский. — Мн. : ФУ АИНФОРМ, 2003. — 312 с.
64. *Коломинский, Я. Л.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. — М. : Просвещение, 1988. — 265 с.
65. *Кондратьев, М. Ю.* Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя / М. Ю. Кондратьев // Вопр. психологии. — 1987. — № 2. — С. 99—103.
66. *Кондратьев, М. Ю.* Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. — М. : ПЕРСЭ, 2006. — 272 с.
67. *Кондратьев, М. Ю.* Слагаемые авторитета / М. Ю. Кондратьев. — М. : Знание, 1988. — 80 с.
68. *Кондратьева, С. В.* Педагогическая и возрастная психология : тексты лекций / С. В. Кондратьева. — В 3 ч. — Гродно: ГрГУ, 1991. — Ч. 1. — 91 с.
69. Конспект лекций по возрастной и педагогической психологии / под ред. М. А. Дыгуна. — Мн. : Жасскон, 2006. — 179 с.
70. *Котикова, О. П.* Педагогическая психология / О. П. Котикова. — Мн. : Аверсэв, 2007. — 299 с.
71. *Кочетов, Л. И.* Педагогические основы самовоспитания / Л. И. Кочетов. — М. : Знание, 1974. — 64 с.
72. *Круглова, Н. Ф.* Проблемы неуспеваемости в школе и пути их устранения : метод. пособие / Н. Ф. Круглова. — М. : Вербум-М, 2004. — 120 с.
73. *Крутецкий, В. А.* Психология : учеб. / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1986. — 336 с.
74. *Ксендза, О. Г.* Схемы по педагогической психологии : пособие для студентов / О. Г. Ксендза. — Мн. : БГУ, 2008.
75. *Кудрявцев, В. Т.* Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. — М. : Знание, 1991. — 80 с.
76. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высшая школа, 1990. — 119 с.
77. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология и полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагин, В. Н. Колоцкий. — М. : Сфера, 2001. — 119 с.
78. *Куликов, В. Н.* Психология внушения / В. Н. Куликов. — Иваново : ИГУ, 1978. — 79 с.
79. *Кулюткин, Ю. Н.* Ценностно-смысловые ориентиры современного образования / Ю. Н. Кулюткин. — СПб. : Спец Лит, 2003. — 96 с.
80. *Кэмбелл, Р.* Как на самом деле любить детей / Р. Кэмбелл. — М. : Знание, 2000. — 200 с.
81. *Лингарт, И.* Процесс и структура человеческого учения / И. Лингарт. — М. : Прогресс, 1970. — 421 с.

82. *Липкина, А. И.* Самооценка школьника и его память / А. И. Липкина // *Вопр. психологии.* — 1981. — № 3. — С. 79—88.
83. *Логвинов, И. Н.* Педагогическая психология. Краткий курс / И. Н. Логвинов, С. В. Сарычев. — СПб. : Питер, 2006. — 224 с.
84. *Лук, А. Н.* Мышление и творчество / А. Н. Лук. — М. : Политиздат, 1976. — 144 с.
85. *Ляудис, В. Я.* Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — М. : УРАО, 2000. — 128 с.
86. *Маркова, А. К.* Диагностика и коррекция умственного развития школьников в школьном и дошкольном возрасте / А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. Л. Яковлева. — Петрозаводск : Карельский НМЦПКПК, 1992. — 180 с.
87. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 308 с.
88. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 190 с.
89. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
90. *Маслоу, А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 432 с.
91. *Махмутов, М. И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 367 с.
92. *Махмутов, М. И.* Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. — М. : Просвещение, 1977. — 240 с.
93. *Менчинская, Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. — Воронеж : МОДЭК, 1998. — 511 с.
94. *Митина, Л. М.* Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // *Вопр. психологии.* — 1990. — № 3. — С. 58—65.
95. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. — М. : Академия, 2000. — 456 с.
96. *Немов, Р. С.* Психология : в 3 кн. / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 2001. — Кн. 2 : Психология образования. — 496 с.
97. *Немов, Р. С.* Психология : в 3 кн. / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 2001. — Кн. 3 : Психодиагностика. — 632 с.
98. *Нестерова, О. В.* Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах / О. В. Нестерова. — М. : Айрис-пресс, 2006. — 112 с.
99. *Общая психология* / под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1986. — 463 с.
100. *Овчарова, Р. В.* Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. — М. : Просвещение, 1996. — 352 с.
101. *Овчарова, Р. В.* Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом / Р. В. Овчарова. — Курган : Изд-во Курганского государственного университета, 2006. — 187 с.
102. *Панкратов, В. Н.* Саморегуляция психического здоровья : практическое руководство / В. Н. Панкратов. — М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. — 352 с.
103. *Панюшкин, В. П.* Функции и формы сотрудничества учителя и учащегося в учебной деятельности : автореф. дис ... канд. психолог. наук : 19.00.05. / В. П. Панюшкин. — М., 1984. — 18 с.

104. *Паркер, Дж.* Чтобы ребенок рос счастливым / Дж. Паркер, Дж. Стимпсон. — Ростов н/Д : книжный клуб, 2008. — 448 с.
105. *Пахальян, В. Э.* Работа психолога при подготовке и проведении педагогического консилиума / В. Э. Пахальян // *Вопр. психологии.* — 1998. — № 4. — С. 86—90
106. Педагогика / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
107. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. — М. : Академия, 2000. — 510 с.
108. Педагогическая психология / под ред. Н. В. Клюевой. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
109. Педагогическая психология : хрестоматия / сост. В. Н. Карандышев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. — СПб. : Питер, 2006. — 412 с.
110. *Петерсон, Л. Г.* Оценка в условиях перехода к «безотметочному обучению»: проблемы и перспективы / Л. Г. Петерсон, В. А. Петерсон // *Теорет. и приклад. вопр. психологии.* — 2001. — № 2. — С. 178—184.
111. *Питюков, В. Н.* Основы педагогической технологии / Г. А. Ковалев. — М. : Гном-пресс, 1999. — 192 с.
112. *Платонов, К. К.* Краткий словарь систем психологических понятий / К. К. Платонов. — М. : Высшая школа, 1984. — 175 с.
113. *Подласый, И. П.* Педагогика. Новый курс: в 2 кн. / И. П. Подласый — М. : ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
114. *Поляков, С. Д.* Психопедагогика воспитания / С. Д. Поляков. — М. : Новая школа, 1996. — 160 с.
115. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. — СПб. : Питер, 2004. — 592 с.
116. *Прохоров, А. О.* Саморегуляция психических состояний учебной и педагогической деятельности / А. О. Прохоров // *Вопр. психологии.* — 1996. — № 4. — С. 33—43.
117. *Пряжников, Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — Воронеж : МОДЭК, 1996. — 256 с.
118. Психология / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Академия, 1999. — 464 с.
119. Психология воздействия (проблемы теории и практики) / под ред. А. А. Бодалев, А. Г. Ковалев. — М. : Изд-во АПН ССР, 1989. — 153 с.
120. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 432 с.
121. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е. Г. Силяевой. — М. : Академия, 2004. — 192 с.
122. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-ЕВРОзнак, 2002. — 656 с.
123. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Просвещение, 1991. — 307 с.
124. *Реан, А. А.* Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб. : Питер, 2002. — 432 с.
125. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 1999. — 416 с.

126. *Регуш, Л. А.* Педагогическая психология / Л. А. Регуш, А. В. Орлова. — СПб. : Питер, 2010. — 416 с.
127. *Рогов, Е. И.* Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 512 с.
128. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога : в 2 кн. / Е. И. Рогов. — М. : ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с.
129. *Роджерс, К.* Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
130. *Рожина, Л. Н.* Развитие эмоционального мира личности: пособие для учителей и практ. психологов / Л. Н. Рожина. — Мн. : Вышэйшая школа, 2003.
131. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 272 с.
132. *Рыбакова, М. М.* Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. — М. : Просвещение, 1991. — 128 с.
133. *Самоукина, Н. В.* Практический психолог в школе : лекции, консультирование, тренинги / Н. В. Самоукина. — М. : Интор, 1997. — 192 с.
134. *Сапогова, Е. Е.* Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект пресс, 2001. — 460 с.
135. *Селевко, К. Г.* Современные образовательные технологии / К. Г. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
136. *Семечкин, Н. И.* Социальная психология / Н. И. Семечкин. — СПб. : Питер, 2004. — 376 с.
137. *Семикин, В. В.* Психологическая культура в образовании человека : монография / В. В. Семикин. — СПб. : Союз, 2002. — 156 с.
138. *Сидоренко, Е. В.* Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2003. — 350 с.
139. *Славина, Л. С.* Знать ребенка, чтобы воспитывать / Л. С. Славина. — М. : Знание, 1976. — 64 с.
140. *Славина, Л. С.* Трудные дети / Л. С. Славина; под ред. В. Э. Чудновского. — Воронеж : НПО «МОДЖ», 1998. — 447 с.
141. *Сластенин, В. А.* Психология и педагогика / В. А. Сластенин. — М. : Академия, 2004. — 477 с.
142. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М. : Академия, 2001. — 400 с.
143. *Сорокоумова, Е. А.* Педагогическая психология : краткий курс / Е. А. Сорокоумова. — СПб. : Питер, 2009. — 208 с.
144. *Степанова, М.* Хорошим можешь ты не быть, но объективным быть обязан / М. Степанова // Школ. психолог. — 2010. — № 9. — С. 8—11.
145. *Столяренко, Л. Д.* Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 544 с.
146. *Талызина, Н. Ф.* Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. — М. : Академия, 1998. — 288 с.
147. *Тертель, А. Л.* Психология. Курс лекций : учеб. пособие / А. Л. Тертель. — М. : Проспект, 2006. — 248 с.

148. Тютюнник, В. И. Основы психологических исследований / В. И. Тютюнник. — М. : Психология, 2002. — 206 с.
149. Умняшова, И. Б. Психологическая сущность отметки в современном образовании / И. Б. Умняшова // Вестн. практ. психологии образования. — 2006. — № 3. — С. 61—66.
150. Фридман, Л. М. Мотивация учения / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина // Психолог. справ. учителя. — М. : Просвещение, 1991. — С. 191—194.
151. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002. — 392 с.
152. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2007. — 606 с.
153. Целуйко, В. М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В. М. Целуйко. — Мозырь : Содействие, 2007. — 224 с.
154. Цукерман, Г. А. Оценка без отметки / Г. А. Цукерман. — М. : Эксперимент, 1999. — 134 с.
155. Цукерман, Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. — 1998. — № 5. — С. 15—21.
156. Чеховских, М. И. Психология / М. И. Чеховских. — М. : Новое знание, 2006. — 252 с.
157. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1994. — 320 с.
158. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1996. — 320 с.
159. Шакуров, Р. Х. Психология руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. — М. : Магистр, 1995. — 156 с.
160. Швецова, М. Н. Соотношение самооценки учителя и стиля его взаимодействия с классом учащихся : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. Н. Швецова. — М., 2000. — 169 с.
161. Школьные технологии обучения и воспитания / под ред. Л. В. Пенкрат. — Мн. : БГПУ, 2009. — 235 с.
162. Щукина, Г. И. Психологические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. — М. : Педагогика, 1988. — 208 с.
163. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 224 с.
164. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. — Воронеж : МОДЭК, 1997. — 414 с.
165. Якиманская, И. С. Методология и диагностика в психологическом исследовании / И. С. Якиманская. — Оренбург : ОГПУ, 2001. — 43 с.
166. Якиманская, И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. — 2006. — № 6. — С. 3—13.
167. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.
168. Якунин, В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1998. — 639 с.

Учебное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

**Учебно-методический комплекс
для студентов педагогических специальностей**

Составитель *Т. Е. Яценко*

Технический редактор *М. Л. Потапчик*

Корректор *Г. А. Тихомирова*

Компьютерная верстка: *В. В. Кукреши, Н. В. Ивановой*

Ответственный за выпуск *Е. Г. Хохол*

Подписано в печать 07.04.2011.

Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.

Усл. печ. л. 19,30. Уч.-изд. л. 15,34.

Заказ 28. Тираж 130 экз.

ЛИ 02330/0552803 от 09.02.2010

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования

«Барановичский государственный университет»
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

Репозиторий БарГУ