

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Практикум для студентов
педагогических вузов**

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

**Барановичи
РИО БарГУ
2009**

УДК 159.9(076)

ББК 88.4я73

П69

С о с т а в и т е л ь

Т. Е. Яценко

Р е ц е н з е н т ы:

Г. И. Малейчук, Е. Л. Малиновский

П69 **Педагогическая психология [Текст]:** практикум для студентов пед. вузов / сост. Т. Е. Яценко. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 170, [6] с. — 100 экз. — ISBN 978-985-498-259-5.

Практикум содержит комплекс практических заданий и научной информации, позволяющих сформировать практико-ориентированные знания в области педагогической психологии у студентов и повысить уровень их психологической культуры.

Предназначен для студентов педагогических вузов, изучающих дисциплину «Педагогическая психология», а также преподавателей.

УДК 159.9(076)
ББК 88.4я73

ISBN 987-985-498-259-5

© БарГУ, 2009

ВВЕДЕНИЕ

Практикум разработан с учетом комплексного рассмотрения педагогической психологии как базовой науки, призванной изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания, и как прикладной науки, цель которой — использование достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики. Соответственно, главная задача практикума — углубить знания студентов по педагогической психологии путем вовлечения их в процесс теоретического поиска по дисциплине и самостоятельного определения прикладного значения усваиваемых знаний. Его целевое назначение — становление будущих учителей и психологов как профессионалов.

В данном практикуме представлены психологические задачи, ориентированные на развитие навыков рефлексивного мышления студентов. Предложенные для выполнения на практических и семинарских занятиях задания предполагают наличие у студентов базовых знаний по теме занятия, а также умение ориентироваться в новой информации, представленной в практикуме, и, устанавливая ее взаимосвязь с уже имеющимся базисом знаний, находить практически верное решение.

Решение психологических задач обязывает студентов сопоставлять полученные теоретические знания с индивидуальными и личностными особенностями учащихся, проявляемыми в процессе обучения и воспитания, педагогического общения и взаимодействия, а также основываться на собственных переживаниях, размышлениях и логических заключениях.

Практикум состоит из 14 тематических блоков. Каждый из них содержит краткое содержание рассматриваемой темы, перечень ключевых понятий, которые должны быть усвоены студентами. Информация, раскрывающая существующие противоречия в психологическом знании и ориентирующая на многовекторное и критическое рассмотрение представляемых научных фактов, отражена в рубрике «Интересно знать».

Задания, предполагающие мыслительную активность студентов, объединены в рубрику под названиями «Творчество студентов» (включены задания, требующие от студентов проявления креативности и эмоционально окрашенного, субъектного отношения к их решению), «Стратегии убеждения» (предложенные задания способствуют развитию навыков конструктивного ведения дискуссии, доказательности сообщения), «Десять “Почему?”» (сформулированы проблемные вопросы, предполагающие выявление студентами основных механизмов, условий и факторов возникновения психолого-педагогических феноменов), «Психологические задачи» (содержащие разноуровневые задания), «Контрольные вопросы» (представлен комплекс вопросов, призванных формировать у студентов целостное обобщенное представление по рассматриваемой теме посредством акцентирования внимания на основных, ключевых идеях).

Для определения уровня сформированности знаний студентов по дисциплине «Педагогическая психология» приводятся тестовые задания.

В конце издания приводится список рекомендуемых источников, который может быть использован студентами при подготовке к теме семинарского или практического занятия.

Данное издание рекомендуется студентам специальностей: «Дошкольное образование. Практическая психология», «Дошкольное образование. Английский язык», «Практическая психология. Технология», «Практическая психология», «Дошкольное образование». Задания практикума могут быть использованы преподавателями на семинарских и практических занятиях со студентами специальностей: «Начальное образование. Белорусский язык и литература», «Белорусский язык и литература. Русский язык и литература», «Технология. Социальная педагогика», «Английский язык. Немецкий язык», «Немецкий язык. Английский язык», «Английский язык. Информатика», «Английский язык. Белорусский язык и литература», «Английский язык. Технология (обслуживающий труд)». Таким образом, практикум нацелен на учебные задачи, с одной стороны, и на ориентировку студентов в психологической реальности, которая проявляется в педагогической деятельности, с другой стороны.

Репозиторий БГУИР

Т Е М А 1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

Содержание: понятие о педагогической психологии. Место педагогической психологии в системе наук о человеке. Предмет, объект, задачи педагогической психологии. Структура педагогической психологии. Исторический аспект становления педагогической психологии.

Ключевые понятия: педагогическая психология, педология, психология обучения, психология воспитания, психология учителя.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Историческая справка. Термин «педагогическая психология» был предложен П. Ф. Каптеревым в 1874 году. 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 века 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 [68, с. 20—23].

Интересные факты. Педология (от греч. pais — дитя и logos — слово, наука) — течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX—XX веков, обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Основателем педологии признан американский психолог С. Холл, который создал в 1889 году первую педологическую лабораторию; сам термин придумал его ученик О. Крисмент.

На Западе педологией занимались С. Холл, Ж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др. Основоположником российской педологии является блестящий ученый и организатор А. П. Нечаев. Большой вклад в науку внес и замечательный ученый В. М. Бехтерев.

Первые 15 послереволюционных лет были благоприятными: шла нормальная научная жизнь с бурными дискуссиями, в которых выработывались подходы и преодолевались неизбежные для молодой науки трудности в развитии.

Педология стремилась изучать ребенка, при этом изучать комплексно, во всех его проявлениях и с учетом всех влияющих факторов. Так, П. П. Блонский (1884—1941) определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды.

Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях. Активно осуществлялось психолого-педологическое консультирование; проводилась работа с родителями; разрабатывалась теория и практика психодиагностики.

В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности. Педологов готовили весьма основательно: они получали знания по педагогике, психологии, физиологии, детской психиатрии, невропатологии, антропометрии, антропологии, социологии, причем теоретические занятия сочетались с повседневной практической работой.

В 30-е годы XX века началась критика многих положений педологии, результатом чего явились два постановления ЦК ВКП(б). Педология была разгромлена, многие ученые репрессированы. Педологию вымарали из учебных программ всех вузов. Наклеивались ярлыки: Л. С. Выготский объявлен «эклектиком», М. Я. Басов и П. П. Блонский — «пропагандистами фашистских идей». Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии — М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, К. Н. Корнилов, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. Н. Мясищев и др., а также педагоги Л. В. Занков и И. А. Соколянский были педологами. Еще совсем недавно при издании сочинений Л. С. Выготского его лекции по педологии пришлось переименовывать в лекции по психологии.

Ряд работ П. П. Блонского, работы Л. С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современных научных знаний о психическом развитии ребенка. Труды И. М. Щелованова, М. П. Денисовой, Н. Л. Фигурина, создававшиеся в педологических по названию учреждениях, содержали ценный фактический материал, вошедший в фонд современных знаний о ребенке и его развитии. Эти труды были положены в основу и ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве, а психологические исследования П. П. Блонского, Л. С. Выготского обеспечили возможность разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии в нашей стране.

Связь психологии с педагогикой дала мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обуславливающих детское развитие.

Стремление сделать педагогику психологической, внедрить психологию в педагогический процесс стало тем базисом, на котором была построена система педагогической психологии (хотя сам термин «педагогическая психология» в тот период еще не употреблялся), обусловило участие ученых разных специальностей в разработке ее проблем [68, с. 31—32].

Информация для размышления. В XIX веке П. П. Блонский, занимавшийся детской психологией, проблемами развития памяти и мышления, определял педагогическую психологию как «ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения» [11, с. 11].

Л. С. Выготский в 1910 году дал такое определение: «Педагогическая психология — продукт последних нескольких лет, это новая наука, которая является частью прикладной психологии вместе с юридической, медицинской, экономической, эстетической и промышленной психологией.

Она делает только первые шаги, и все же она должна полагаться на собственные силы. Просто заимствовать материал у общей психологии было бы бесполезно. Однако начало

положено, и без сомнения, из скромных зачатков вскоре возникнет истинная педагогическая психология» [68, с. 20—23].

Психология — это сложное интегрированное знание, основанием структурного представления которого, согласно А. В. Петровскому, служат психологические аспекты: конкретной деятельности, развития, отношения человека (как субъекта развития и деятельности) к обществу (в котором осуществляется его деятельность и развитие).

Десять «Почему?»

1. Почему многие ученые по-разному определяют статус педагогической психологии?

2. Почему педагогическая психология оформилась в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий, именно в период с конца XIX века до начала 50-х годов XX века.

3. Почему решение проблемы выделения сенситивных периодов в развитии, рассматриваемой педагогической психологией, имеет прикладное значение для педагогической практики?

4. Почему ведущей проблемой педагогической психологии является проблема соотношения обучения и развития?

5. Почему отсутствует единая точка зрения относительно предмета педагогической психологии?

6. Почему является верным утверждение о том, что термин «педагогическая психология» применяется для обозначения двух наук?

7. Почему исследования в системе взаимодействия «взрослый — ребенок» заняли ведущее место в отечественной психологической и педагогической науке?

8. Почему особое значение для становления педагогической психологии имело творчество К. Д. Ушинского?

9. Почему в 30-е годы XX века началась критика многих положений педологии?

10. Почему ведущим принципом отечественной педагогической психологии является принцип личностно-деятельностного подхода?

Стратегии убеждения

1. Приведите аргументы, примеры и схемы, доказывающие взаимосвязь разделов педагогической психологии: психология обучения, психология воспитания, психология личности учителя, учитывая предмет и на-

правления исследования в данных областях, возможные направления применения полученных результатов.

В области психологии обучения исследуются: а) взаимосвязь внешних и внутренних факторов, обуславливающих отличительные черты познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем; б) соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения; в) возможности управления процессами учения и развития ребенка; г) психолого-педагогические критерии эффективности обучения; д) процессы обучения и усвоения.

В области психологии воспитания исследуются: а) содержание мотивационной сферы личности учащегося, ее направленность, ценностные ориентации, нравственные установки; б) различия в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях; в) структура детских и юношеских коллективов и их роль в формировании личности; г) условия и последствия психической депривации.

В области психологии личности учителя исследуются: а) творческий потенциал педагога и возможности преодоления им педагогических стереотипов; б) эмоциональная устойчивость учителя; в) позитивные особенности индивидуального стиля общения учителя и учащегося.

2. Убедите оппонентов во взаимосвязи педагогической и общей психологии, в использовании педагогической психологией теоретических положений общей психологии через рассмотрение решения педагогической психологией проблемы соотношения обучения и воспитания.

Психологические задачи

Задача 1. Прочитайте высказывания психологов В. А. Крутецкого, Т. В. Габай, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, И. А. Зимней (рис. 1.1), трактующих предмет педагогической психологии (ПП) каждый со своей точки зрения. Выделите четыре подхода к определению предмета, обобщив данные утверждения.

Задача 2. По оценкам отечественных и зарубежных психологов, современная психологическая наука находится на стадии нормального развития. Однако для этой стадии должно быть характерно наличие единой психологической теории с единым предметом и методом исследования. В современной психологической науке существует огромное количество направлений, школ, течений, каждое из которых по-своему определяет трактовку психологических понятий и предмета, предназначенного для психологического анализа. Каким образом можно объяснить подобное противоречие?

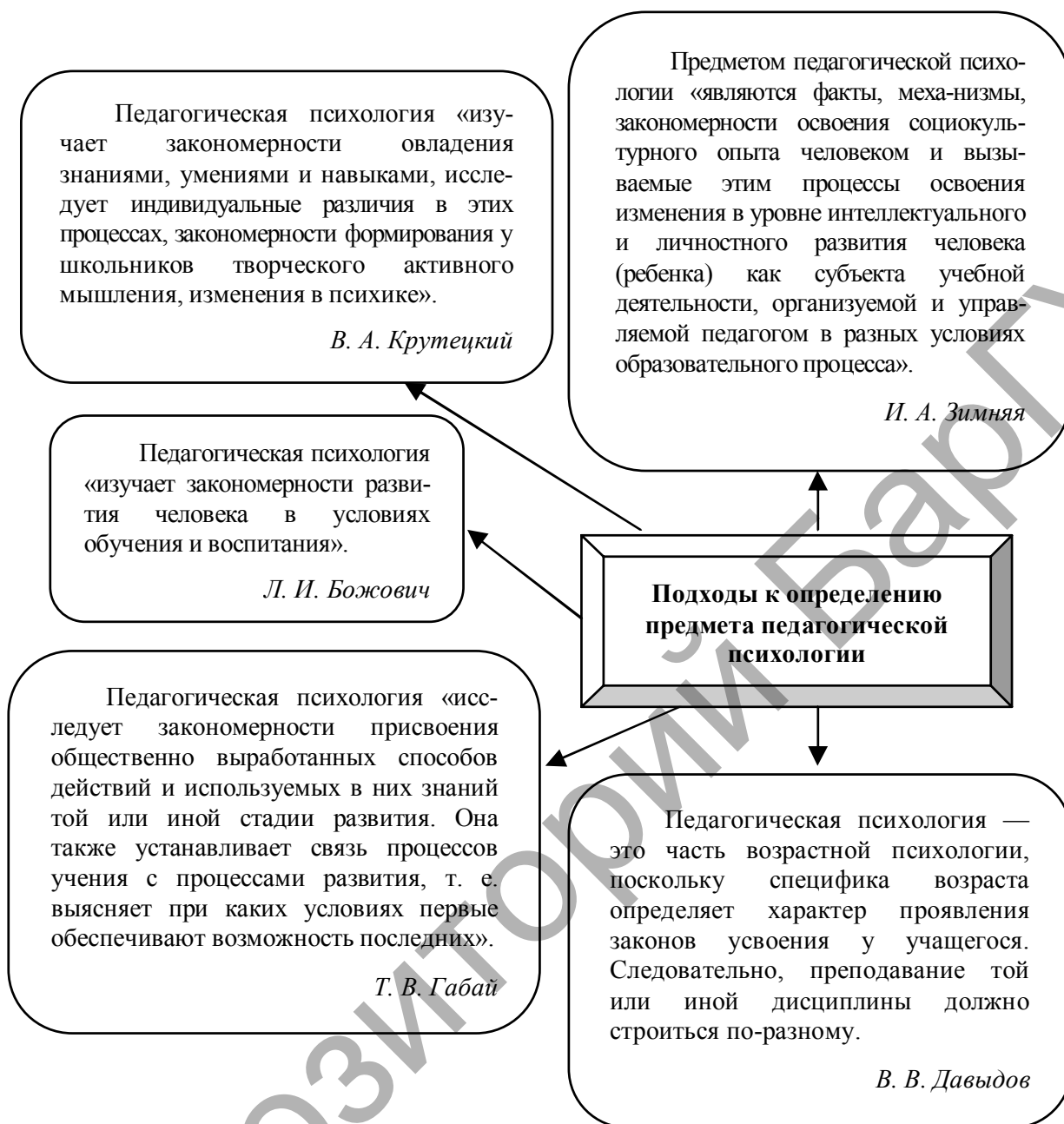


Рисунок 1.1

Задача 3. Заполните таблицу, выбрав из строки подсказки характеристики педагогической психологии как базовой науки и как прикладной науки:

Характеристика педагогической психологии	
базовая наука	прикладная наука
1. ...	1. ...

Строка подсказки. Первая ветвь психологии, ее называют школьной психологией, призвана использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики, изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания.

Задача 4. Объясните схему (рис. 1.2), определив взаимосвязь психологии и педагогики. Укажите три аспекта связи данных наук (предмет, показатели и критерии обученности и воспитанности личности, методы исследования). Сделайте вывод о взаимосвязи педагогической психологии с педагогикой и психологией.

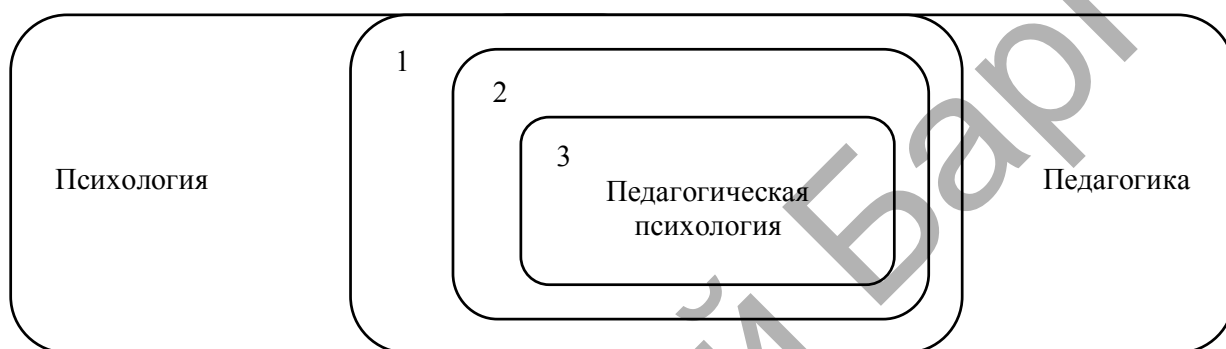


Рисунок 1.2

Задача 5. Объясните схему (рис. 1.3) с точки зрения взаимосвязи педагогической психологии с возрастной.

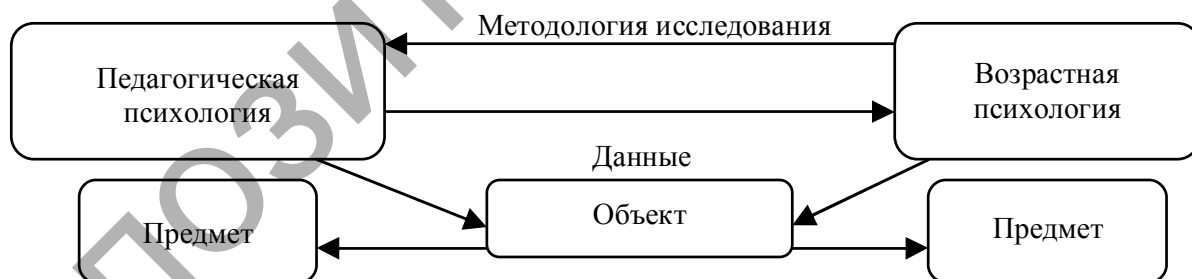


Рисунок 1.3

Задача 6. Прочитайте пример ответа студента. Найдите допущенные им ошибки и исправьте их.

Педагогическая психология возникла в начале XX века. Термин «педагогическая психология» был предложен К. Д. Ушинским. Основоположником русской педагогической психологии является А. П. Нечаев. Книга П. Ф. Каптерева «Педагогическая психология» была

издана в 1876 году. Экспериментальная педагогика и педагогическая психология первоначально трактовались как различные области знания. Книга Л. С. Выготского «Педагогическая психология» вышла в 1922 году. Течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX—XX веков, обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику, психологию и развитием прикладных отраслей психологии, экспериментальной педагогики, называется дидактикой. Педология возникла на рубеже XIX—XX веков. Основателем педологии в России является Н. Н. Ланге. Основателем зарубежной педологии считается В. Келер. Ценным в педологии было стремление изучать развитие ребенка в условиях кибернетического подхода. Основанием для выделения третьего этапа развития педагогической психологии послужило изучение особенностей развития памяти, речи и интеллекта, экспериментальное изучение особенностей поведения личности.

Задача 7. Установите соответствие между этапами становления педагогической психологии и отечественными учеными, раскрыв вклад каждого из них в развитие педагогической психологии:

- | | |
|--|---------------------|
| а) общедидактический; | 1) А. Бандура; |
| б) оформление педагогической психологии в науку; | 2) П. Я. Гальперин; |
| в) современный этап; | 3) Л. С. Выготский; |
| | 4) Э. Торндайк; |
| | 5) К. Д. Ушинский. |

Задача 8. Одной из задач педагогической психологии является определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения знаний и соотнесение с образовательными стандартами. Обоснуйте актуальность этой задачи для современной педагогической психологии.

Задача 9. Используя строку подсказки, заполните схему (рис. 1.4), отражающую путь развития педагогической психологии в соответствии с планом:

1. Временные границы и основное научное новообразование этапа.
2. Значимые события в становлении опытно-экспериментального, инновационно-проектного, конструктивно-технологического направлений в составе педагогической психологии.

Сделайте вывод о том, чей вклад (отечественных или зарубежных психологов) был наиболее существенным для становления и развития педагогической психологии.

Строка подсказки. Работа в начале 20—30-х годов XX века в советских школах педологов; открытие А. Бине (Франция) в 1892 году лаборатории экспериментальной педагогики; организация Дж. Дьюи (США) в 1896 году экспериментальной «школы-лаборатории» при Чикагском университете; создание А. П. Нечаевым (Россия) в 1901 году лаборатории экспериментальной педагогической психологии; введение В. Штерном (Германия) в 1911 году понятия «коэффициент интеллекта»; разработка в 90-х годах XX века концепции

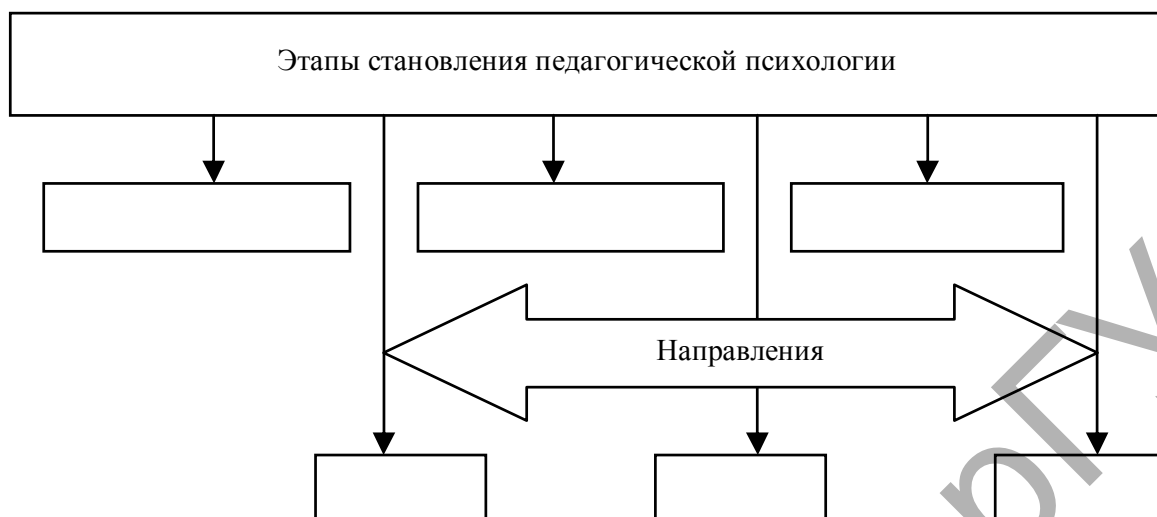


Рисунок 1.4

практической психологии образования научным коллективом под руководством И. В. Дубровиной; создание О. Декроли (Бельгия) в начале XX века экспериментальной школы; проведение в 1952 году конференции ЮНЕСКО о возможностях использования психологического знания в школах; внедрение Б. Скиннером (США) в 50—60-х годах прошлого века практики программированного обучения; обоснование А. Ф. Лазурским (Россия) в выступлении на первом Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике в 1910 году метода естественного эксперимента; разработка советскими учеными в 30—50-е годы XX века основ обучающего (формирующего) эксперимента; разработка и внедрение с начала 60-х лет XX века в практику советского образования идей проблемного обучения; начало работы С. Берта (Англия) в качестве первого в истории школьного психолога; официальное признание в 1988 году развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова в качественной альтернативной образовательной практике; открытие в 1920 году (Швейцария) первого пункта психологического консультирования для школьников; документальное закрепление в 1988 году термина «практическая психология образования» в системе отечественной школы.

Задача 10. Проанализируйте результаты исследования в области педагогической психологии, полученные психологами Беларуси на современном этапе развития данной отрасли психологического знания. Определите, какие основные проблемы нашли отражения в исследованиях ученых? Какими факторами, на ваш взгляд, обусловлена именно такая тематика их исследования?

Б. А. Бенедиктов (р. 1918) написал монографию «Психология овладения иностранным языком», учебное пособие «Особенности формирования личности будущего учителя иностранного языка» (изложены тексты лекций для аспирантов, преподавателей и слушателей факультета повышения квалификации, где освещены основные вопросы психологии личности, дана оценка существующих теорий и взглядов на природу характера и темпера-

мента), книгу «Психология обучения воспитания в высшей школе» (исследуется широкий круг актуальных проблем 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).

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 года 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. Выявлены новые научные факты: наличие в деятельности воспитателя наряду с прямыми косвенных целей (установление и поддержание психологического контакта с детьми).

Л. Г. Лысюк (р. 1955) написала монографию «Игра и нравственное развитие ребенка», в которой нашли отражения решения на вопросы: как происходит развитие детей в дошкольном возрасте? Когда закладываются основы нравственности? Как игра — ведущая деятельность дошкольного возраста — оказывает влияние на развитие личности ребенка? Написала докторскую диссертацию на тему «Становление продуктивного целеполагания у детей 2—4 лет в онтогенезе». Занималась психологическими проблемами женщин-заклученных и беспризорных детей.

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.

Т. М. Савельева (р. 1938) защитила кандидатскую диссертацию на тему «Возможности владения младшими школьниками методом лингвистического анализа». Ею были проведены фундаментальные 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».

И. А. Фурманов (р. 1960) занимается проблемами детской агрессивности, психологических основ диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юно-

шеского возраста, психологической работы с детьми, лишенными родительского попечительства, нравственной регуляции агрессивного поведения детей, стилей семейного воспитания, стимулирующих нарушения поведения детей старшего школьного возраста [40].

Контрольные вопросы

1. Какое определение педагогической психологии является наиболее полным, на ваш взгляд? Приведите данное определение.
2. Что является предметом изучения психологии обучения?
3. Что выступает в качестве предмета психологии воспитания?
4. Что является предметом изучения психологии личности учителя?
5. Каковы особенности исторического изменения предмета педагогической психологии?
6. Решение каких задач предполагает педагогическая психология?
7. Каковы основные сферы действия педагогической психологии и педагогики?
8. Какие основные исследования были развернуты с 30-х годов XIX века в области процессуальных аспектов обучения и воспитания?
9. Каковы основные проблемы педагогической психологии?
10. Каковы основные сферы практического действия педагогической психологии?

Список рекомендуемых источников ¹: 20, 22, 26, 36, 47, 53, 55, 66, 67, 87.

Т Е М А 2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ

Содержание: педагогические теории обучения: общие, теории среднего уровня, личностно-деятельностный подход. Современные концепции обучения.

Ключевые понятия: обучение, общие теории обучения, теории среднего уровня, собственно теории педагогической психологии, концепция обучения, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос.

¹ Здесь и далее указываются номера источников, приведенных в конце книги в списке рекомендуемых источников.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Историческая справка. При анализе учебного процесса категория «подход» традиционно рассматривается с позиции обучающего, т. е. учителя, преподавателя. В этом контексте личностно-деятельностный подход к обучению, сформулированный к середине 80-х годов, разрабатывался преимущественно как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность. В то же время стало очевидным, что личностно-деятельностный подход может рассматриваться и с позиции ученика. Основываясь на определении учебной деятельности Д. Б. Эльконина, согласно которому ее специфика состоит в том, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, был поставлен вопрос о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции педагога и с позиции ученика. Такая постановка вопроса «встречается» с результатами многолетних исследований (И. С. Якиманская, А. К. Маркова, А. Б. Орлов и др.), показавших неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, адаптации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля и т. д.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии благодаря работам Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения [38, с. 63—68].

Интересные факты. Необихевиоризм Э. Толмена, А. Халла, Д. Газри, Б. Скиннера, введя понятия промежуточных переменных, познавательной (когнитивной) карты, матрицы ценностей, цели, мотивации, антиципации, управления поведением, существенно изменил общее содержание ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона.

Сформировались необихевиористские теории когнитивного бихевиоризма Э. Толмена (с центральной категорией образа), гипотетико-дедуктивного бихевиоризма А. Халла (с центральной категорией мотивации, антиципации) и оперантный бихевиоризм Б. Скиннера (с центральной категорией управления). Именно в необихевиоризме были уточнены законы упражнения и закон эффекта Э. Торндайка. Первый закон дополнялся действием не только частоты повторения, но и образованием целостной (гештальт) структуры, когнитивной карты, влияющей на эффективность научения. Закон эффекта (или подкрепления) соотносится не только с удовлетворением потребности, но и подтверждением (на основе антиципации) когнитивной карты [55, с. 295—300].

Информация для размышления. М. А. Степанова указывает следующие особенности соотношения теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и теории культурно-исторического развития Л. С. Выготского:

1. Теории Л. С. Выготского и П. Я. Гальперина объединяет общий методологический подход к пониманию психики человека как общественно-исторической по своей природе; это и обусловило их преемственность.

2. Взгляды П. Я. Гальперина, являясь творческим развитием концепции Л. С. Выготского, представляют собой самостоятельную психологическую теорию. Он капитально разработал проблемы предмета и метода психологии, сущности психического, управляемого формирования умственных действий с заданными свойствами, создал конкретнопсихологическое учение о действии, о трех типах учения.

3. Концепции П. Я. Гальперина и Л. С. Выготского дополняют друг друга по различным направлениям психического анализа. Проведенное сравнительное исследование двух психологических концепций позволяет говорить об их частичном совпадении и взаимодополнении в толковании обучения и его роли в психическом развитии [60, с. 98—99].

Десять «Почему?»

1. Почему концепция обучения Я. А. Коменского, Дж. Мильтона, И. Б. Баседова получила название концепции дидактического энциклопедизма?

2. Почему концепция обучения Э. Шмидта, А. А. Немейера, И. Песталотци получила название концепции дидактического формализма?

3. Почему концепция обучения Дж. Дьюи и Г. Кершенштейнера получила название концепции дидактического формализма?

4. Почему концепция обучения В. Оконя получила название концепции дидактического формализма?

5. Почему концепция обучения Г. Шейерля получила название концепции дидактического формализма?

6. Почему к теориям среднего уровня (собственно теории педагогической психологии) относят теории программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, поэтапного формирования умственных действий?

7. Почему, когда рассматривают личностный и деятельностный компоненты личностно-деятельностного подхода, говорят об учащемся как о субъекте деятельности?

8. Почему можно говорить о реализации в контексте личностно-деятельностного подхода одного из принципов активизации резервных возможностей личности, по мнению Г. А. Китайгородской, в частности принципа «индивидуального обучения через групповое»?

9. Почему теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина относят к попытке ответить на вопрос о соотношении обучения и развития?

10. Почему личностно-деятельностный подход рассматривается в отдельности от теорий среднего уровня?

Стратегии убеждения

1. Группу студентов разбивают на три подгруппы: 1) представляет сторонников программированного обучения; 2) представляет сторонников проблемного обучения; 3) олицетворяет собой противников применения данных технологий. Между участниками группы организуется дискуссия.

«Представьте, что вы все оказались на проблемном поле, на котором никто не принимает информацию на веру, сомневается в ней и требует аргументированных доказательств. Вам необходимо построить дискуссию между тремя подгруппами по схеме: “вопрос о недостатках технологии — ответ — превращение недостатка в достоинство”, т. е. нужно таким образом сформулировать ответ на вопрос группы-противника, чтобы обозначенный ими недостаток выступил как достоинство».

2. Докажите, что положения и исследования педагогической психологии не могут базироваться только на положениях какой-то одной общей теории. Приведите как можно больше аргументов.

Творчество студентов

1. Составьте психологический журнал, в котором наглядно (символически) представлена сущность теорий (либо концепций обучения) с краткими сопроводительными пояснениями.

2. Разработайте памятку об условиях, необходимых на уроке для предупреждения дискомфорта учащихся, которую бы могли использовать учителя, пытающиеся внедрять в учебный процесс технологии проблемного и программированного обучения.

Психологические задачи

Задача 1. Проанализируйте высказывания ученых и сформулируйте основные положения ассоциативной теории обучения, вытекающие из них.

1. «Наши идеи (представления) зарождаются и существуют в том порядке, в каком существовали ощущения, с которых они — копия. Главный закон — ассоциация идей, а причин ассоциации, по-видимому, две: живость ассоциированных ощущений и частое повторение ассоциации».

2. «Движение мысли зависело от того, какие идеи и в каком порядке будут репродуцироваться из запасов памяти».

3. «Основными законами образования ассоциаций выступают ассоциации по сходству, ассоциации по смежности — совпадение по месту или времени, причинно-следственные ассоциации; вторичными законами их образования являются длительность первоначальных впечатлений, их оживленность, частота, отсроченность по времени» [55, с. 166—172].

Задача 2. Распределите приведенные ниже характеристики теории обучения по группам.

Теории: 1) социального научения; 2) гештальтпсихология; 3) ассоциативная; 4) бихевиористская; 5) когнитивные.

Характеристики:

1) при анализе процесса учения учитываются только внешние воздействия (стимулы) на обучаемого и его ответные реакции на эти воздействия;

2) при изучении того или иного предмета обучаемые должны получить некие общие, исходные знания и умения, которые позволяли бы им в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний;

3) научение — приобретение индивидуального опыта осуществляется через закрепление навыков — упроченной связи стимула — реакции;

4) овладение учебным предметом характеризуется протеканием трех процессов: получение новой информации; трансформация имеющихся знаний, их расширение, приспособление к решению новых задач; проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче;

5) процесс учения, согласно данной теории, заключается в установлении определенной связи между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей;

6) главной задачей в обучении является обучение пониманию, охвату целого, общего соотношения всех частей целого, причем такое понимание наступает в результате внезапного возникновения решения или озарения — «инсайта»;

7) такие навыки, как речь и письмо, могут быть усвоены только с помощью подражания, и ситуация обучения улучшается при наличии четкого образца для подражания;

8) научение через имитацию, подражание, идентификацию — важнейшая форма научения;

9) познавательная деятельность человека отождествляется с процессами, происходящими в компьютерах, с чем нельзя согласиться;

10) процесс обучения наиболее эффективно протекает по следующей схеме: «стимул — внимание к демонстрируемой модели — память — использование сенсорных и двигательных навыков для повторения модели — мотивация — реакция»;

11) развитие личности связано с развитием познавательных процессов; человек — познающее, думающее, анализирующее существо, способное воспринимать, анализировать информацию и принимать целесообразные решения в любых сложных проблемах.

Задача 3. Объясните, что означает следующее положение применительно к организации проблемного обучения. Прокомментируйте, как вы его понимаете.

В процессе учебной деятельности у человека возникает несколько проблемных ситуаций. Однако не всякое затруднение его затронет, т. е. станет проблемой. Проблема — это та проблемная ситуация, которую учащийся принял к решению, опираясь на имеющиеся у него знания и практический опыт.

Задача 4. Составьте и продемонстрируйте фрагмент урока, отражающий деятельность учителя и ученика при использовании методов: проблемного изложения, частично-поискового и исследовательского.

Задача 5. Найдите ошибки, допущенные студентом при ответе на зачете по вопросу «Методы, применяемые в проблемном обучении».

В проблемном обучении выделяют три метода: метод проблемного изложения материала, частично-поисковый и исследовательский.

Более простым методом является частично-поисковый. При его применении учащимся предоставляются почти готовые знания. Преподаватель сам формулирует проблему, выдвигает проблемную задачу, излагает сложные пути ее решения, как бы ведет поиск и выдает результат. Учащиеся выступают пассивными и заинтересованными слушателями.

Проблемный метод предполагает вовлечение учащихся в процесс поиска. Проблему формулирует учащийся, но в процессе изложения темы он постоянно обращается к учителю с просьбой сформулировать и оценить гипотезы, предложить методы решения задач, дать объяснение и сделать вывод по проделанному опыту.

Исследовательский метод предполагает наивысшую активность и самостоятельность учащихся. По заданию учителя они самостоятельно формулируют проблемную задачу и сами ее решают. При этом осознание проблемы учащимися носит необязательный характер.

Задача 6. Программированное обучение, относящееся к теориям среднего уровня, имеет свои достоинства и недостатки (указаны ниже). Объясните, каким образом они проявляются и реализуются при организации учебного процесса.

Достоинства: индивидуализация обучения; активизация самостоятельной работы учащихся, их внимания и наблюдательности; обратная связь обеспечивает прочность усвоения материала; работа по жесткому алгоритму способствует развитию логического мышления.

Недостатки: частая работа по заданному алгоритму приучает студентов к исполнительской деятельности и отрицательно сказывается на развитии их творческого мышления.

Задача 7. Напишите эпистолярное сочинение от лица учащегося, который занимается по технологии программированного (проблемного) обучения. В сочинении укажите:

а) что, по вашему мнению, может вызывать сложности у подростка при построении учебного занятия с учетом требований программированного обучения, каких личностных особенностей от него требует такой учебный процесс;

б) с чем, по вашему мнению, может быть, с психологической точки зрения, вызвана удовлетворенность подростков учебными занятиями, построенными в соответствии с требованиями программированного обучения.

Сопоставьте письма, подготовленные студентами вашей группы, и сделайте вывод о том, какие требования предъявляются технологиями программированного и проблемного обучения к уровню развития познавательных процессов, волевых усилий и характерологических особенностей школьников.

Пример написания письма:

Привет, дорогой друг! У меня возникло желание рассказать тебе о нововведении в нашей школе, в которой занятия теперь проходят по технологии проблемного обучения. В частности, я хочу рассказать тебе о тех сложностях, которые у меня вызывает такой учебный процесс.

Если говорить о работе на уроке, то, прежде всего, мне сложно _____, потому что _____.

Что касается восприятия нового материала, то в данной ситуации трудности возникают из-за того, что _____, потому что _____.

Мне некомфортно на таких занятиях из-за того, что _____.

Я чувствую себя _____.

При выполнении заданий в микрогруппах я _____, потому что _____.

Необходимость «открывать знания» самостоятельно, как говорит учитель, вызывает у меня _____, потому что _____.

Задача 8. Заполните таблицу 2.1, указав, какие сложности могут возникнуть у учащихся и учителей в случае построения образовательного

Т а б л и ц а 2.1

Вид сложности	Интерпретация сложности с позиции	
	учителя	ученика
1. Работа познавательных процессов (мышление, восприятие, память)		
2. Особенности развития волевой сферы личности		
3. Уровень осведомленности, эрудированности		
4. Особенности проявления и сдерживания эмоций		
5. Навыки взаимодействия и бесконфликтного общения		
6. Стереотипы в отношении учащихся		
7. Установки относительно себя, сверстников и учителя		
8. Особенности самооценки, уровня притязаний, локуса контроля, тревожности		
9. Характерологические особенности		
10. Стратегии поведения		
11. Стиль педагогической и учебной деятельности		
12. Ригидность (пластичность)		
13. Я-концепция педагога		
14. Я-концепция учащегося		

процесса в соответствии с технологиями проблемного и программированного обучения.

Задача 9. Прочитайте высказывания Э. Торндайка, основоположника законов научения. Определите, с какими конкретными законами научения они связаны. Раскройте сущность этих законов и приведите примеры их реализации в образовательном процессе. Какие еще законы научения были открыты Э. Торндайком?

Высказывания:

а) «Только голодная кошка будет искать пищу»;

б) «Практика без знания результатов, как бы она ни была длительна — бесполезна» [55, с. 299—301].

Задача 10. Установите правильную последовательность следующих этапов формирования умственного действия, выделенных П. Я. Гальпериным:

- а) этап действия «во внешней речи про себя»;
- б) мотивационный этап, этап материального или материализованного действия;
- в) этап формирования ориентировочной основы действия;
- г) этап формирования умственного действия, этап внешнеречевого действия.

Приведите примеры ориентировочных основ действия. Прочитайте план-конспект урока математики и определите:

- формирование какого умственного действия происходит на каждом уроке?
- с какого момента урока начинается каждый этап формирования умственного действия?
- каким образом реализуется каждый из этих этапов?

ВЫЧИТАНИЕ В ПРЕДЕЛАХ 20 С ПЕРЕХОДОМ ЧЕРЕЗ РАЗРЯД

Цели:

- ознакомление с приемом вычитания числа 9 из двузначного числа в пределах 20 с переходом через разряд на основе состава числа 9, объединения первого и второго вычитаемых;
- развитие логического мышления и памяти при усвоении приема вычитания;
- привитие навыков культуры учебного труда, интереса к предмету через разнообразные виды работ.

Оборудование: таблицы состава чисел первого десятка, счеты, предметные картинки, краткая запись задачи, материал к устному счету, карандаши, линейки.

Ход урока

I. Организационный момент

1. Разминка. Учитель предлагает учащимся следующее упражнение: из стоящих учеников садится тот, кто назовет число, состоящее из одного десятка и нескольких единиц (один десяток и три единицы, один десяток и девять единиц и т. д.).

2. Звучит вступительное слово учителя, в котором он сообщает ученикам о содержании предстоящей работы на уроке и условиях оценивания.

II. Устный счет

Учитель предлагает учащимся решить следующую задачу: необходимо отложить на счетах двузначные числа в пределах 20, вычесть все отдельные единицы, после этого сделать вывод о том, какое число получится.

Далее ученикам предлагается ряд примеров на вычитание однозначных чисел из 10 (например, $10 - 1$; $10 - 3$; $10 - 4$; $10 - 5$ и т. д.).

Следующее задание, предлагаемое учителем, — определение состава числа «9». Учащимся необходимо предложить различные сочетания чисел натурального ряда (от 1 до 8) для получения числа «9».

За каждый правильный ответ ученик получает жетон.

III. Анализ работ в тетрадях

Учитель обращает внимание учащихся на правильное оформление записей (число, классная работа) в тетради, после написания которых дети приступают к чистописанию однозначного и двузначного числа по образцу учителя.

После проверки характера выполненных записей школьниками учитель раздает жетоны за чистописание.

IV. Этап усвоения новых знаний

1. Учащимся предлагается повторить название компонентов вычитания. Дети поднимают руки и формулируют полные ответы.

2. Учитель просит учащихся посмотреть на доску, на которой записаны примеры на вычитание в два действия и в одно (например, $13 - \dots - \dots = \dots$; $13 - \dots = \dots$ и т. д.), причем первое и второе вычитаемые закрыты предметными картинками. Учитель предлагает учащимся подумать и сказать, над каким действием они будут работать на уроке. Ученики называют данное действие. После ответов учащихся учитель формулирует тему урока «Вычитание числа».

Затем для определения числа, отнимаемого в рассмотренных примерах, учащимся следует решить примеры на доске, открывая постепенно картинки, за которыми спряталось искомое число.

V. Работа с заданиями на доске

Учитель предлагает каждому из учащихся по очереди выходить к доске, открывать по одной карточке в своем примере, смотреть на число на обратной стороне и решить пример в два действия. В качестве стимуляции за каждый правильный ответ учащийся будет получать жетон.

Далее учитель предлагает каждому ученику сложить числа, которые написаны на обратной стороне карточки, и определить, какое число у них получилось. Затем полученное число записывают в пример в одно действие.

Учитель посредством опроса каждого ученика выясняет, что получилось число «9». Он просит детей рассказать, с помощью какого действия оно было ими получено. Учащиеся отвечают, что число «9» получено в результате сложения первого и второго вычитаемого.

VI. Физкультминутка

С целью снятия напряжения и утомления плечевого пояса у учащихся учитель проводит физическое упражнение.

VII. Этап усвоения новых знаний (продолжение)

1. Учитель отмечает, что детям нужно составить и решить задачу по предложенной опорной краткой записи с предметными картинками на доске. В схематической записи условия задачи указано, что тетрадь стоит 7 р., карандаш — 2 р. Вся покупка требует 17 р. Знак вопроса отмечен напротив слова «шар».

Затем одному из учащихся предлагается прокомментировать условие задачи, сформулировать вопрос. Далее учитель просит одного-двух учеников повторить сказанное первым учеником.

Под руководством учителя дети записывают пример в два действия для решения задачи ($? + 7 + 2 = 17$).

2. Учитель предлагает ученикам построить отрезки разной длины: один отрезок величиной в 11 см; второй отрезок — на 1 см меньше.

VIII. Итог урока

Учитель спрашивает у учеников, какое число они учились отнимать из двузначного числа на уроке. Учащиеся формулируют ответы.

Затем для закрепления материала еще раз записывается пример на вычитание. Ученики подсчитывают свои жетоны и ставят себе оценку.

IX. Домашнее задание

Учитель записывает домашнее задание на доске (с. 44 № 12 (б)) и обращает внимание учеников на образец выполнения задания в учебнике [62].

Контрольные вопросы

1. Кто является автором классификации педагогических теорий обучения?

2. Какие психологические теории составляют общие теории?

3. Какие психологические теории составляют теории среднего уровня?

4. Каким образом разрабатываются собственно теории педагогической психологии?

5. Какие основные психологические концепции представлены в современном психологическом знании?

6. Какие основные этапы формирования умственных действий выделяют по мнению П. Я. Гальперина?

7. Каковы основные идеи бихевиоризма, применимые к эффективной организации образовательного процесса?

8. Каковы основные идеи гештальтпсихологии, применимые к эффективной организации образовательного процесса?

9. В чем сущность личностно-деятельностного подхода?

10. Что объединяет теории проблемного и развивающего обучения?

Список рекомендуемых источников: 36, 45, 12, 13, 20, 76, 82, 83.

Репозиторий Баргу

Т Е М А 3

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Содержание: понятие о методах педагогической психологии. Классификация методов. Наблюдение и эксперимент как основные методы психологических исследований. Особенности применения опросных методов и тестирования в педагогической психологии.

Ключевые понятия: метод, наблюдение, эксперимент, тест, анкетирование, беседа, анализ продуктов деятельности.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Историческая справка. Экспериментально-генетический метод исследования психического развития разработан Л. С. Выготским и связан с его культурно-исторической теорией развития высших психических функций. Впервые был применен Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым при исследовании формирования высших опосредствованных форм внимания и памяти.

Сущность метода заключается в разработке искусственных экспериментальных условий, способствующих созданию самого процесса возникновения высших форм психических функций. В основе такого экспериментального изучения генезиса психических явлений лежали два основных положения: первое — специфически человеческие психические процессы — это процессы опосредствованные, использующие разнообразные, выработанные в ходе исторического развития человеческой культуры орудия-средства — знаки, символы, язык, меры и т. п.; второе — всякий психический процесс возникает и функционирует в двух планах — социальном и психологическом, или, как писал Л. С. Выготский, сначала как категория интерпсихическая, а затем как интрапсихическая.

После смерти Л. С. Выготского экспериментально-генетический метод исследования психического развития с успехом применялся его сотрудниками и последователями в многочисленных исследованиях (при формировании звуковысотного слуха А. Н. Леонтьевым, в исследовании произвольных движений А. В. Запорожцем, при изучении закономерностей развития восприятия Л. А. Венгером и др.).

Существенный вклад внес П. Я. Гальперин, разработавший теорию и методику поэтапного формирования умственных действий, а затем — целенаправленного формирования психических процессов с заранее заданными свойствами (внимание, simultанное восприятие и т. п.).

Л. С. Выготский предостерегал от упрощенного понимания получаемых в таких искусственных условиях фактов и прямого переноса выводов на реальный процесс развития. В 60-х годах кроме исследований, проводимых в лабораторных условиях, появились многочисленные исследования, ведущиеся в форме экспериментальной организации процесса обучения целых классов для анализа влияния обучения на психическое развитие (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) [58].

Интересные факты. Среди основных результатов применения формирующего эксперимента в педагогической психологии можно назвать следующие:

а) В. Н. Павленко были установлены закономерности развития у дошкольников познавательных способностей на основе исследований П. Я. Гальперина, Л. Ф. Обухова, Г. И. Минской, Н. Н. Поддъякова, Л. А. Венгера, А. В. Запорожца и др.;

б) установлены особенности и условия перехода от дошкольного периода к школьному обучению (исследования Е. Е. Шулешко и др.);

в) доказана возможность и целесообразность формирования у младших школьников основ научно-теоретического мышления и определяющее значение в этом содержания и методов обучения (исследования В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина) [68, с. 89].

Информация для размышления. Выбор методов исследования зависит от той психологической теории, которой придерживается исследователь (от методологии).

Основу гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.) составляет гуманитарная парадигма. Эта парадигма в науке предполагает собой познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции; она вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни. Для нее характерно использование общих принципов при интерпретации индивидуальных, общественных или исторических событий. Но в то же время единичный случай не рассматривается как частный случай общей закономерности, а берется в своей самоценности и автономности.

Для гуманитарного познания важно постичь единичные факты как таковые. Поэтому одним из основных способов познания человека и его «второй природы» является понимание.

Понимание — это не только знание, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому. Поэтому среди основных методов познания преобладают методы практической психологии (психологическая консультация, психотерапия, психотренинг, транзактный анализ и др.) [83].

Десять «Почему?»

1. Почему к специальным методам педагогической психологии относят психолого-педагогическое тестирование и психолого-педагогический эксперимент?

2. Почему возникают типичные ошибки наблюдения?

3. Почему лонгитюдный, сравнительный и комплексный методы, согласно классификации Б. Г. Ананьева, отнесены к группе организационных методов?

4. Почему моделирование относят к эмпирическим методам?

5. Почему наблюдение можно применять только в сочетании с другими методами педагогической психологии?

6. Почему интервью называют «псевдобеседой»?

7. Почему применение тестирования в педагогической психологии требует специальной подготовки, высокой квалификации и ответственности?

8. Почему синонимами формирующего эксперимента можно рассматривать термины преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий, метод активного формирования психики?

9. Почему в исследовании психолого-педагогических проблем часто применяют экспериментальное обучение?

10. Почему в педагогической психологии имеет место метод экспертной оценки?

Стратегии убеждения

1. Приведите аргументы, доказывающие необходимость применения в педагогической психологии общепсихологических методов с учетом возраста детей и тех психолого-педагогических проблем, в контексте которых возникает необходимость обращения к ним.

2. Убедите оппонентов в верности сужения Ст. Милграмма: «Данные лабораторного эксперимента представляют в основном теоретическую ценность; выводы, сделанные на их основании, могут быть распространены на реальную жизненную практику с известными ограничениями».

Творчество студентов

Представьте схематично с помощью кругов Эйлера наиболее глобальный метод, включающий в себя другие.

Психологические задачи

Задача 1. Прочитайте письменный ответ студента на вопрос «Методы педагогической психологии». Найдите допущенные им ошибки и исправьте их, заполнив таблицу:

Ошибка	Правильный ответ
1.

Одной из наиболее признанных и известных классификаций методов психолого-педагогического исследования является классификация, предложенная В. Н. Дружининым. Все методы он разделил на четыре группы: организационные; эмпирические; по способу обработки; интерпретационные.

К организационным методам ученый отнес моделирование; генетический (фило- и онтогенетический) метод; сравнительный метод как сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т. п.; лонгитюдный — как многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени.

К эмпирическим методам — наблюдательные методы (лабораторный, полевой, естественный эксперимент); психодиагностический метод и праксиметрический (анализ продуктов деятельности). По способу интерпретации данных он выделил методы качественного описания и методы математико-статистического анализа. К интерпретационным методам он отнес комплексный метод (типологизация, классификация) и структурный метод.

Самым нераспространенным методом в педагогической психологии и педагогической практике является наблюдение. Под наблюдением понимается целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта. С помощью наблюдения невозможно обнаружить явления, встречающиеся в обычных, «нормальных» условиях, оно предназначено для познания существенных свойств объекта необходимо в специально созданных условиях.

Цель формирующего эксперимента — констатация уровня сформированности той или иной деятельности, выявление условий, необходимых для организации требуемого поведения [31].

Задача 2. Определите ошибки, допущенные в заполнении схемы (рис. 3.1), отражающей особенности естественнонаучного и формирующего экспериментов. На основании информации, предложенной в схеме, сформулируйте определения данных экспериментов.

Задача 3. Определите, о каком виде наблюдения идет речь:

а) при исследовании трудоемкости учительской и ученической работы на уроке наблюдается весь цикл обучения от его старта в начале урока до конца урока;

б) при изучении неврогенных ситуаций в отношениях учитель — ученик исследователь как бы выжидает, наблюдая со стороны за этими событиями, чтобы затем подробно описать их причины.

Задача 4. Заполните таблицу 3.1, определив характеристики наблюдения и эксперимента в соответствии с предложенными критериями, используя ответы из строки подсказки.

Сделайте вывод относительно существенных отличий наблюдения и эксперимента как методов педагогической психологии.

Строка подсказки: а) вопрос остается открытым, ученый не знает или имеет о нем смутное представление; б) ситуация исследования четко определена; в) регистрация действий испытуемого недостаточно строгая; г) вопрос становится гипотезой (предполагает существование какой-то зависимости между фактами); д) ситуация исследования определяется менее строго; е) точная процедура регистрации действий испытуемого.

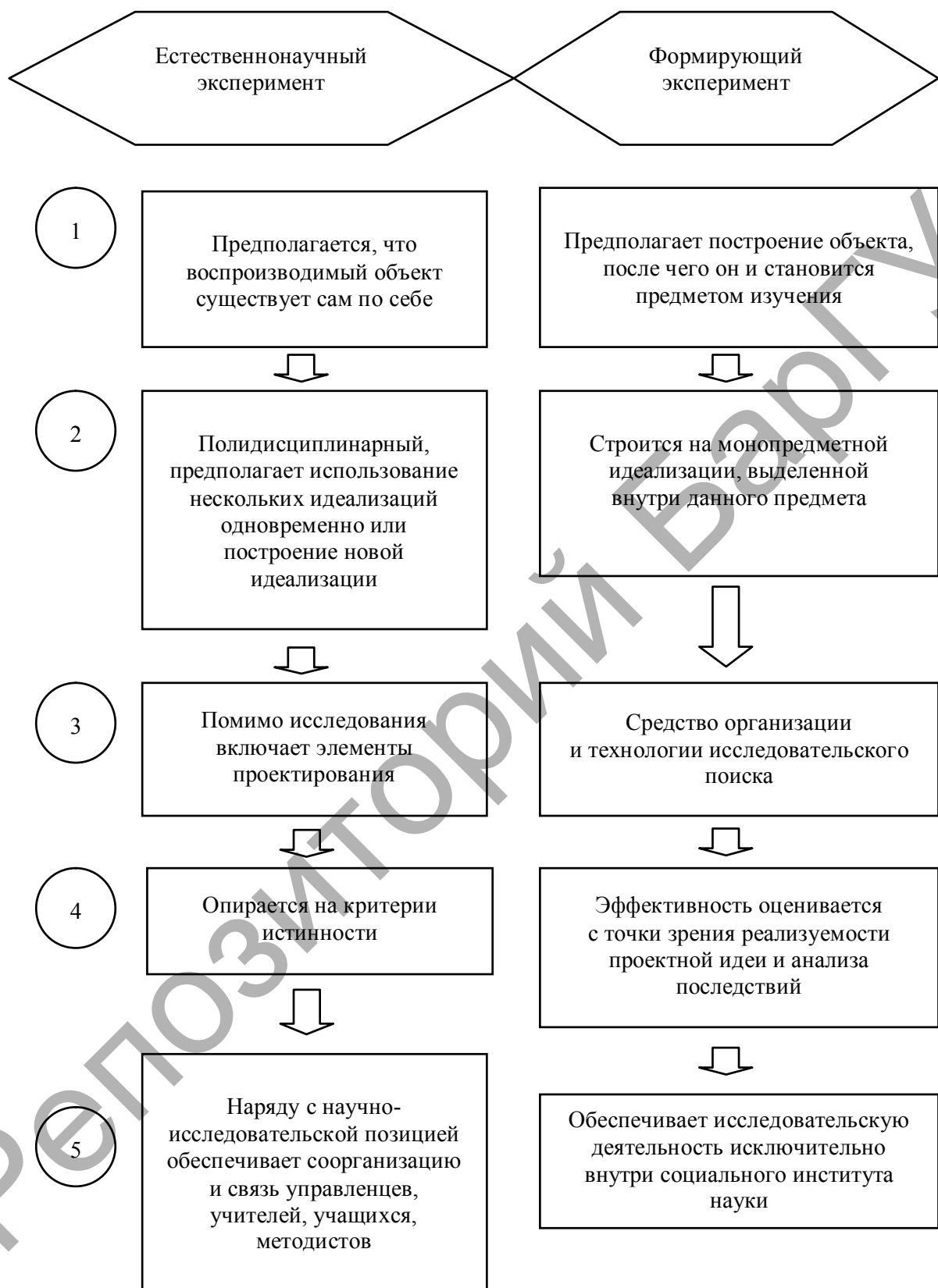


Рисунок 3.1

Т а б л и ц а 3.1

Критерий сравнения	Характеристика сравниваемых объектов	
	наблюдение	эксперимент
1. Природа вопросов		
2. Контроль ситуации		
3. Точность регистрации действий испытуемого		

Задача 5. Определите, какие методы и какой группы (согласно А. Г. Ананьеву) были использованы в исследовании, проводимом по проблеме педагогической психологии: предупреждение учителем аддиктивного поведения учащихся подросткового возраста.

1. Цель проводимого нами исследования состояла в экспериментальном апробировании модели формирования творческой активности превентивной деятельности школьников. Проверка эффективности разработанной нами модели осуществлялась в условиях совместной творческой деятельности учащихся подросткового возраста (VII-VIII классов) в психологическом театре на протяжении двух лет.

2. В результате анкетирования были определены факторы, которые могут оказать провоцирующее воздействие на респондентов в отношении принятия наркотика в первый раз. Большинство опрошенных школьников (39,21%) отметили, что могли бы употребить наркотики только по медицинским показаниям. Четвертая часть опрошенных (24,25%) указали на недопустимость употребления наркотика. Лишь несколько опрошенных отметили, что могли бы употребить наркотик из-за одиночества и незанятости. Таким образом, к личностным факторам, стимулирующим подростков к принятию наркотиков, респонденты отнесли любопытство и поиск чувственных впечатлений, отчуждение, отсутствие интересов, солидаризация с возрастной группой. Однако важнейшей причиной возможного принятия наркотика являются медицинские показания, что свидетельствует о серьезном отношении подростков к проблеме наркомании [89].

3. Вычисление коэффициента корреляции Пирсона позволило установить степень согласованности реального и идеального креативного образа испытуемых. Исследование показало, что существует слабая взаимосвязь между представленностью таких креативных качеств в структуре образов «Я-реальное» и «Я-идеальное» школьников, как воображение ($r = 0,33; p < 0,01$), оригинальность ($r = 0,39; p < 0,01$), творческое мышление ($r = 0,4; p < 0,01$), интуиция ($r = 0,48; p < 0,01$) и чувство юмора ($r = 0,35; p < 0,01$) [90].

4. Далее с помощью наблюдения и видеонаблюдения были проанализированы продукты совместной творческой деятельности учащихся экспериментальных классов на этапах их подготовки (во время репетиций) и презентации младшим школьникам и сверстникам. В качестве единиц наблюдения были выделены использованные учащимися приемы творческого решения задач сценического воплощения спектаклей, что позволило выявить качественные изменения в характере творческой активности превентивной деятельности подростков [89].

Задача 6. Сделайте вывод об особенностях и преимуществах естественного эксперимента, используя высказывание А. Ф. Лазурского, характеризующего суть естественного эксперимента следующим образом:

При естественно-экспериментальном изучении личности мы не пользуемся искусственными приемами, не производим опытов в искусственных лабораторных условиях, не изолируем ребенка из обычной обстановки его жизни, а экспериментируем естественными формами внешней среды. Мы исследуем личность самой жизнью и потому становятся доступными обследованию все влияния как личности на среду, так и среды на личность. Здесь эксперимент входит в жизнь. Мы исследуем не отдельные психические процессы, как это обычно делается (например, память исследуют посредством заучивания бессмысленных слогов, внимание — вычеркиванием значков на таблицах), а исследуем и психические функции, и личность в целом. При этом пользуемся не искусственным материалом, а предметами школьного обучения [48].

Задача 7. Прочитайте описание методов. Определите, о каком методе в каждом конкретном случае идет речь.

1. Кратковременное психологическое испытание проводится (по заданной стандартной форме) с целью выяснить, насколько психологические качества испытуемого (способности, навыки, умения) соответствуют установленным психологическим нормам и стандартам. Применяется для определения пригодности к профессии.

2. Сущность метода — сбор и обобщение данных, полученных при изучении различных видов деятельности характеризуемой личности. Каждая учитываемая черта личности по степени проявления может оцениваться условным баллом. Применяется для изучения индивидуально-психологических качеств учащегося, в частности его способностей.

3. Индивида систематически изучают в обычной повседневной жизни. Исследователь не вмешивается в естественный ход событий. Пример этого метода — ведение дневника родителями, которые на протяжении многих лет записывают все сведения об изменениях в психологической жизни ребенка. Эти сведения служат исходным материалом для психологических выводов, обобщений, которые следует проверять другими методами.

4. Исследуемое явление изучается в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления и воссоздавать его при повторении этих условий.

5. По просьбе экспериментатора три учителя оценивают в баллах качество выполнения учащимися задания по труду. Затем вычисляется средняя оценка для каждого ученика.

6. С целью изучения содержания «Я» подростков им предложили составить самописание на тему «Я, каким кажусь себе». Затем с помощью школьных психологов и филологов выделили в самоописаниях основные темы, после чего экспериментатор подсчитал, у скольких испытуемых встречалась определенная тема [35, с. 115—116].

Задача 8. Для повышения надежности опросников часто к основному перечню вопросов добавляют группу вопросов, позволяющих оценить искренность людей при ответе на основные вопросы. Ниже приведены вопросы, входящие в «Шкалу лжи» детского опросника для выявления двух свойств темперамента: интроверсии — экстраерсии и нейротизма.

Проанализируйте приведенные вопросы и объясните основания их включения в «Шкалу лжи».

1. Бываешь ли ты иногда сердитым, раздражительным, злым?
2. Всегда ли ты делаешь так, как тебе говорят?
3. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?
4. Тебе можно доверять любую тайну?
5. Ты когда-нибудь говорил неправду?
6. Ты всегда сначала делаешь уроки, а играешь уже потом?
7. Ты любишь иногда похвастаться?
8. Ты иногда шумишь в классе, когда нет учителя?
9. Случалось ли тебе говорить плохо о ком-нибудь?
10. Ты когда-нибудь был груб с родителями [35, с. 117] ?

Задача 9. Попробуйте выстроить «дерево целей» (систему задач) для психолого-педагогического исследования на тему «Пути преодоления перегрузки старшеклассников учебной работой».

Задача 10. Для того, чтобы научиться отличать практический опыт педагогических нововведений от исследовательского, укажите их характеристики, используя следующий перечень словосочетаний:

- улучшены результаты обучения;
- повысилась успеваемость;
- уточнены принципы;
- выявлены закономерности;
- налажено сотрудничество;
- проверена эффективность новой технологии;
- снижена заболеваемость;
- повысился престиж учебного заведения.

Каковы связи и в чем различия этих аспектов [35, с. 117]?

Контрольные вопросы

1. В чем суть методологических основ психологического исследования и их реализации в педагогической психологии?
2. Какова взаимосвязь методологии, методов и методик исследования в педагогической психологии?
3. Назовите основные этапы психолого-педагогического исследования.
4. Приведите классификацию методов психолого-педагогического исследования по разным основаниям.
5. Дайте характеристику основным специальным методам педагогической психологии.

6. В чем особенности применения метода наблюдения в психолого-педагогических исследованиях?

7. Выделите достоинства и недостатки применения метода беседы в психолого-педагогических исследованиях.

8. В чем специфика использования метода изучения «продуктов деятельности» в педагогической психологии?

9. Дайте общую характеристику метода эксперимента и сформулируйте основные требования к его применению в педагогической психологии.

10. Назовите основные виды эксперимента в педагогической психологии и дайте их сравнительную характеристику. В чем суть формирующего эксперимента в педагогической психологии?

Список рекомендуемых источников: 1, 6, 15, 18, 20, 36, 45, 54, 60, 63.

Т Е М А 4 ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Содержание: процесс обучения: сущность, принципы, механизмы. Связь обучения и развития. Линии развития. Развивающее обучение И. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова.

Ключевые понятия: обучение, развитие, развивающее обучение, механизм обучения.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Историческая справка. Признание главной роли обучения в развитии природных задатков содержалось уже в работах основоположника педагогики Я. А. Коменского. Эта идея в том или ином виде утверждалась многими педагогами и психологами на протяжении последующих столетий вплоть до настоящего времени. В отечественной педагогике она нашла отражение в работах К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Н. Х. Весселя, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и др.

На различных исторических этапах ее решение менялось. Это обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок в понимании сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением роли последнего в этом процессе.

Традиционная проблема соотношения обучения и развития, прежде всего познавательного, в настоящее время трансформировалась в проблему соотношения обучения и развития личности, задав новые ракурсы реформирования системы образования.

Интересные факты. На основе проведенных под руководством Л. В. Занкова исследований были получены следующие результаты:

- доказано положение о ведущей роли обучения в развитии: изменение построения обучения влечет за собой изменения психического облика школьников;
- выявлено, что обучение действует не прямолинейно, а преломляясь через внутренние особенности ребенка, через его внутренний мир, в результате чего каждый ребенок под влиянием одной и той же формы обучения достигает своих ступеней развития;
- введено понятие «общее развитие» как общая цель и показатель эффективности начального обучения; раскрыты линии и способы изучения общего развития школьников; показано, что до сих пор в практике не использовались огромные резервы развития ребенка [68, с. 78].

Информация для размышления. Б. Г. Ананьев считал оценку необходимым мотивирующим элементом учебного процесса. Ученый писал: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагогов и учеников. Недооценивание ведет к формированию неуверенности в своих собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному... осознанию собственной малоценности» [3, с. 145].

Десять «Почему?»

1. Почему проблема соотношения обучения и развития всегда находится в центре исследований не только педагогической психологии, но и многих других областей психологической науки?

2. Почему в отношении системы развивающего обучения Л. В. Занкова принято говорить об изменении соотношения удельного веса речи учителя и учащихся?

3. Почему в классах, обучающихся по системе Л. В. Занкова, как правило, отметки не выставляются?

4. Почему одним из результатов обучения по системе Л. В. Занкова выступает развитие у школьников рефлексии и адекватной самооценки?

5. Почему одним из ведущих принципов системы развивающего обучения Л. В. Занкова выступает обучение на высоком уровне трудности?

6. Почему обучение является двусторонним процессом?

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

8. Почему возникла необходимость разработки технологий развивающего обучения?

9. Почему реализация технологии развивающего обучения требует соответствующей психологической подготовки учителя?

10. Почему технология развивающего обучения Л. В. Занкова была разработана для применения в начальной школе?

Стратегии убеждения

Представьте, что вы находитесь на психологическом семинаре последователей представителей трех подходов к рассмотрению проблемы соотношения обучения и развития. Вам необходимо выдвинуть пять аргументов, доказывающих приоритет ваших взглядов, и в ответ на аргументы оппонентов выдвинуть контраргументы.

Творчество студентов

Студентам каждой из шести подгрупп необходимо написать психологическое сочинение на одну из следующих тем (в соответствии с распределением):

1. «Психолого-педагогические трудности, возникающие у педагога в процессе организации процесса обучения в соответствии с технологией развивающего обучения Л. В. Занкова»;

2. «Психологические трудности, возникающие у учащихся в процессе занятий, проводимых по технологии развивающего обучения Л. В. Занкова»;

3. «Психолого-педагогические трудности, возникающие у педагога в процессе организации процесса обучения в соответствии с технологией развивающего обучения Эльконина — Давыдова»;

4. «Психологические трудности, возникающие у учащихся в процессе занятий, проводимых по технологии развивающего обучения Эльконина — Давыдова»;

5. «Психолого-педагогические трудности, возникающие у педагога в процессе организации процесса обучения в соответствии с технологией традиционного обучения»;

6. «Психологические трудности, возникающие у учащихся в процессе занятий, проводимых по технологии проблемного обучения».

Представьте сочинения, подготовленные участниками вашей подгруппы, и внимательно выслушайте сочинения участников других подгрупп. Сделайте вывод относительно степени сходства или различия психологических сложностей, которые могут возникнуть у учителя и учащихся в случае построения учебного процесса по инновационным технологиям обучения. Каковы причины возникновения данных трудностей? Можно ли говорить о единстве данных сложностей для всех педагогов и школьников? Почему?

Психологические задачи

Задача 1. Прочитайте краткую характеристику одного из подходов на соотношение обучения и развития. Определите, о каком подходе идет речь?

В этой теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. Она рассматривает само развитие как двойственный процесс: как созревание и как обучение.

В соответствии с данной теорией ребенок, овладевая какой-либо конкретной операцией, вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. Овладевая ею, он в дальнейшем получает возможность использовать этот принцип и при выполнении других операций.

Задача 2. Проанализируйте следующий пример и сделайте вывод о том, посредством открытия чего происходит развитие теоретического мышления школьников в соответствии с системой развивающего обучения Эльконина — Давыдова.

После того как ученики научились проверять орфограммы в корнях и в падежных окончаниях, им можно предложить подумать, чем объясняется разное написание одной и той же части (ее названия ученики могут и не знать) в словах «разукрасить», «разрезать», «разбить», «распилить», «растряссти» и как ее следовало бы написать в словах «разохаться», «раскатиться», «раздробить», «разлить».

Задача 3. Укажите основные идеи подходов, их характеристики в рассмотрении проблемы соотношения обучения и развития, заполнив таблицу:

Название подхода	Ф. И. О. психолога	Соотношение обучения и развития	Обоснование (примеры)	Принцип обучения, соответствующий теории
	Ж. Пиаже Э. Штерн			
	Э. Торндайк, У. Джеймс, К. Коффка			
	Л. Выготский			

Задача 4. Проанализируйте различные точки зрения психологов на сущность процесса обучения. Представьте комплексную характеристику процесса «сущность — характер взаимосвязи с развитием — механизм реализации — прогнозируемый результат (цель) — методы — степень управляемости — соотношение активной позиции учителя и учащихся». Чем обусловлено различие взглядов психологов?

– Обучение — это вид формирования личности и коллектива, опирающийся на упражнение, но дополняющий его связями нового содержания каждого упражнения с уже ранее усвоенным (*К. К. Платонов*).

– Обучение — это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или иной конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности (*П. И. Пидкасистый*).

– Обучение — это деятельность учителя в учебном процессе (*Н. Ф. Тальзина*).

– Обучение означает целенаправленную, последовательную передачу общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку в специально организованных условиях семьи, школы, сообщества (*И. А. Зимняя*).

– Обучение — это целенаправленный педагогический процесс стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений (*И. Ф. Харламов*).

Задача 5. Прочитайте отрывок беседы трех учителей и сделайте вывод о том, какие линии психического развития имеют место в учебном процессе. Какая из линий развития, по мнению первого (второго, третьего) учителя является приоритетной? Какой точки зрения придерживаетесь вы? Можно ли говорить о первичности и вторичности какой-либо линии психического развития в учебной деятельности? Обоснуйте свою позицию примерами.

Первый учитель: «Я считаю, что в процессе обучения, прежде всего, основное направление психического развития школьника состоит в постепенной интеллектуализации познавательных процессов и приводит к тому, что каждый познавательный процесс выполняет свою специфическую функцию. При этом происходит объединение психических функций в целостную структуру, т. е. происходит формирование аналитико-синтетической функции интеллекта».

Второй учитель: «Мне кажется, что процесс обучения предполагает не столько развитие познавательных процессов, сколько, во-первых, усложнение мотивационно-потребностной сферы школьников с выделением в ней направленности (учебной, коммуникативной и познавательной), и, во-вторых, движение от непосредственности, произвольности, импульсивности к произвольности».

Третий учитель: «На мой взгляд, вы упускаете основную тенденцию развития школьника, которая заключается в переходе на более высокий уровень психологической структуры деятельности в логике изменения соотношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности».

Задача 6. Проведите сравнительную характеристику технологий обучения, заполнив следующую таблицу:

Автор технологии развивающего обучения	Сущность	Методы обучения	Позиция учителя и ученика	Цель обучения	Результат
Л. В. Занков					
Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов					

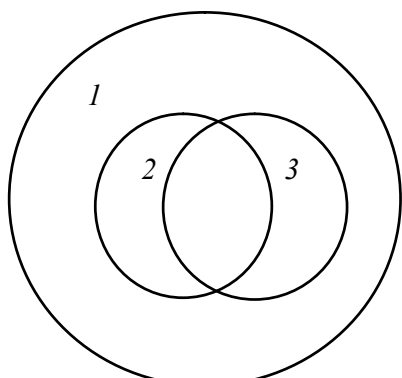


Рисунок 4.1

Задача 7. Объясните схему (рис. 4.1), исходя из того, какая из трех технологий является более глобальной и включает в себя элементы двух других: развивающего обучения Л. В. Занкова, развивающего обучения Эльконина — Давыдова, проблемного обучения.

Задача 8. Найдите ошибки, допущенные студентом во время ответа на экзамене, и предложите правильный вариант ответа.

К основным дидактическим принципам системы развивающего обучения можно отнести: обучение на высоком уровне сложности, ведущую роль эмпирических знаний, изучение программного материала быстрым темпом, осознание школьниками учебного материала, общее развитие всех учащихся.

Основной принцип — ведущей роли теоретических знаний — предполагает, что отработка навыков более важна, чем отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами.

Принцип обучения на высоком уровне трудности предполагает, что учебный материал и методы его изучения должны вызывать у учащихся трудности, с которыми они могут справиться только с помощью взрослого.

В соответствии с принципом изучения программного материала быстрым темпом учителю нужно пытаться таким образом построить урок, чтобы быстро пройти как можно больше материала. Данный принцип имеет количественную, а не качественную характеристику.

Задача 9. Охарактеризуйте технологии развивающего обучения Эльконина — Давыдова и технологии развивающего обучения Л. В. Занкова, используя следующие словосочетания:

а) направлена на целостное гармоничное развитие личности, где проявляется вся совокупность ее качеств;

- б) применение индуктивного метода;
- в) формирование теоретического мышления;
- г) формирование не столько знаний, умений и навыков, сколько способов умственной деятельности.

В педагогической психологии существует три основных подхода к соотношению обучения и психического развития: 1) обучение тождественно развитию; 2) обучение играет ведущую роль в психическом развитии человека; 3) развитие идет по своим законам, обучение — лишь внешнее условие развития.

Отметьте один из вышеперечисленных подходов, который положен в основу современной концепции дошкольного образования в Республике Беларусь, и объясните, почему именно этот подход является основополагающим.

Задача 10. Какой принцип развивающего обучения по мнению Л. В. Занкова раскрывается в приведенном ниже примере? Обоснуйте свою точку зрения и раскройте сущность данного принципа.

На уроке русского языка (работа в группах) учитель начальных классов реализует данный принцип таким образом.

Предложения записаны на листочках у каждого ученика. Учитель объясняет задание: «Вы должны подчеркнуть только прилагательные». Начинает руководитель группы, ведет первое предложение, показывая образец выполнения, затем по одному предложению ведет каждый член группы. Помочь однокласснику при выполнении задания можно только задав вопрос, наталкивающий на правильный ответ.

При работе в парах один ученик ведет предложение, второй задает вопрос по встречающимся орфограммам.

Контрольные вопросы

1. Что понимается под общим психическим развитием в системе развивающего обучения Л. В. Занкова?
2. Что составляет содержание образования в системе развивающего обучения Л. В. Занкова и системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова?
3. Что означает высказывание «системе развивающего обучения Л. В. Занкова присуща вариативность»?
4. Как можно объяснить принцип системы развивающего обучения Эльконина — Давыдова: «от общего — к частному, от абстрактного — к конкретному»?

5. Что означает высказывание «учитель начинает решать задачу с позиции ученика», имеющее отношение к системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова?

6. На какую зону развития, по мнению Л. С. Выготского, ориентировано развивающее обучение?

7. Всякое ли обучение, или только развивающее, способствует развитию?

8. В чем суть развивающего обучения? Какое обучение нельзя назвать развивающим?

9. Совокупность каких двух процессов представляет обучение?

10. С чем связано смещение смысловых акцентов в проблеме соотношения обучения и развития в настоящее время?

Список рекомендуемых источников: 11, 16, 18, 20, 25, 30, 33, 35, 36, 43, 52.

Т Е М А 5

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Содержание: основные характеристики учебной деятельности. Предмет, средства и способы учебной деятельности. Мотивация как психологическая категория. Учебная мотивация – специфический вид мотивации. Внешняя структура учебной деятельности.

Ключевые понятия: учебная деятельность, мотивация, учебная мотивация, учебная задача, учебное действие, самоконтроль, самооценка.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Историческая справка. Концепция учебной деятельности является одним из подходов, реализующим положение об общественно-исторической обусловленности психического развития ребенка (Л. С. Выготский). Она сложилась на базе принципа единства психики и деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), в контексте психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев) и в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственных действий и типов учения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.).

Авторами концепции учебной деятельности являются отечественные психологи Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов. Основное положение единого подхода состоит в том, что учебная деятельность по своей структуре повторяет строение всякой человеческой дея-

тельности. На основании этого учебная деятельность включает в себя три звена: 1) мотивационно-ориентировочное; 2) исполнительно-операционное; 3) контрольно-оценочное.

Согласно данной концепции целью преподавания стало рассматриваться раскрытие детям личностного смысла учения, развитие у них адекватного отношения к учению, формирование личности в целом. Психологическая составляющая данного подхода состоит в том, чтобы обеспечить более высокую степень сознательности учения, под которым понимается активный мыслительный процесс, направленный на решение соответствующих задач. Специфической потребностью учебной деятельности В. В. Давыдов считал овладение теоретическим отношением к действительности и соответствующими ему способами ориентации в ней. Предметным содержанием учебной деятельности выступают взаимосвязанные формы теоретического сознания людей. В этом плане усматривается связь, которая существует между взглядами В. В. Давыдова по вопросу формирования научно-теоретического мышления и его пониманием учебной деятельности [8, с. 196—197].

Интересные факты. Одна и та же учебная деятельность может иметь для разных школьников различный смысл. Это в общем виде и определяет их мотивацию учения. Одно и то же поведение в условиях совместной учебной работы также может иметь разный смысл для школьника. Например, ученик предложил помощь другому: в одном случае он хочет создать себе репутацию хорошего товарища, в другом — испытывает подлинное сочувствие к трудностям другого. В данном случае С. Л. Рубинштейн также обращал внимание на то, что один и тот же акт поведения детей в зависимости от его внутреннего содержания оказывается по существу совершенно различным поступком.

«Например, — пишет он, — ребенок жалуется старшему на то, что другой ребенок нарушает какое-либо правило общего поведения: в одних случаях эта жалоба может иметь основанием стремление ребенка проверить, надо ли это правило выполнять, сохраняет ли оно еще силу; в другом случае он действительно стремится поддержать дисциплину в группе; в третьем случае он руководствуется желанием доставить неприятность товарищу. Внешне один и тот же акт, в зависимости от мотивов, из которых он исходит, и целей, которые он более или менее сознательно преследует, приобретает, таким образом, совсем различный и, в отношении педагогической своей ценности, иногда прямо противоположный смысл. Характеристика поступка, основывающаяся на внешней, результативной его стороне, является поэтому, в значительной мере, формальной характеристикой.

Педагог, который строит свою работу с учетом только этой внешней формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания по существу, не ведает, что творит. Добившись от учащегося форм поведения, внешне, результативно отвечающих моральным нормам, определенным правилам поведения, он, не зная мотивов, по которым в данной ситуации эти правила выполняются учащимися, собственно ничего не знает о самом учащемся, о личности ребенка. Не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребенка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся, воспитатель, по существу, работает вслепую. Ему неизвестны и ребенок, на которого он должен воздействовать, и результаты его собственного воспитательного воздействия».

Смысл учения — это внутреннее пристрастное отношение школьника к учению, «прикладывание» школьником учения к себе, к своему опыту и к своей жизни. Понимание смысла учения, его личностной значимости не происходит «автоматически» в ходе усвоения знаний. Чтобы знания воспитывали, писал А. Н. Леонтьев, надо воспитать отношение к

самим знаниям. Значит, желательно в ходе обучения сформировать у школьников активное внутреннее отношение к знаниям, к способам их приобретения. В этом случае усвоение новых знаний и способов работы приведет к личностному развитию школьников. Личностный смысл учения, как будет показано ниже, в разные школьные возрасты различен.

По мнению психологов, содержание обучения и его методы должны анализироваться с точки зрения того, соответствуют ли они личностным смыслам учения школьников данного возраста.

Смысл учения для каждого школьника прямо опирается на систему идеалов, ценностей, которые он усваивает из своего окружения (общества в целом, семьи); благодаря этому уже до начала учения у школьников складываются представления о его смысле, в ходе же обучения в средней школе смысл может претерпевать существенные изменения.

Смысл учения — сложное личностное образование. Он включает в себя, по крайней мере, следующие моменты:

- осознание ребенком объективной значимости учения, которое опирается на общественно выработанные нравственные ценности, принятые в социальном окружении и семье данного ребенка;

- понимание субъективной значимости учения для себя, которое обязательно преломляется через уровень притязаний ребенка, его самоконтроль и самооценку учебной работы и ее отдельных звеньев; при определении уровня своих притязаний ребенок может исходить из своих возможностей в настоящее время (его психологи называют — актуальное «Я»), из представлений о том, какие возможности он мог бы иметь (потенциальное «Я»).

Все это в целом определяет «зону субъективной ответственности». Значит, смысл учения связан с уровнем сформированности учебной деятельности, ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки) и с личностными образованиями, он затрагивает самые глубокие слои личности школьника. Поскольку все эти аспекты в ходе учения находятся в процессе развития, то и сам смысл учения по мере формирования учебной деятельности может развиваться или угасать, качественно изменяться.

Психологические наблюдения показывают, что при наличии смысла учения у школьников возрастает и успешность учебной деятельности (как ее результатов — запаса и качества знаний, так и способов, приемов приобретения знаний), легче усваивается и становится более доступным учебный материал, лучше происходит его запоминание, выше становится сознательность процесса учения, лучше концентрируется внимание учащихся, возрастает их работоспособность.

Смысл учения, его значимость для школьника лежат в основании мотивационной сферы. От смысла учения зависит направленность школьника, т. е. мотивы учения [53, с. 5—10].

Информация для размышления. Ребенок выстраивает позицию учащегося, когда перестает функционировать в учебной ситуации как «школяр», т. е. «знающий, как надо делать» (делать надо так, как сказала учительница). Это значит, что при встрече с задачей нового типа ребенок прекращает действовать по старым, непригодным образцам и начинает поиск новых способов действия, начинает строить новые отношения со взрослыми и другими учащимися, вместе с которыми он сможет найти недостающие способы действия. Основным психологическим механизмом такого поведения является индивидуальная способность ребенка устанавливать границы собственных возможностей, отделять то, что он знает и умеет, от того, чего не знает и не умеет. Учащийся, встречаясь с задачей, способен ответить себе на вопросы: «Я могу или не могу решить эту задачу?», «Чего мне не достает для ее решения?» [32, с. 385].

Десять «Почему?»

1. Почему, согласно Д. Б. Эльконину, учебная деятельность носит общественный характер по содержанию?
2. Почему, согласно Д. Б. Эльконину, учебная деятельность носит общественный характер по смыслу?
3. Почему, согласно Д. Б. Эльконину, учебная деятельность носит общественный характер по форме?
4. Почему А. И. Зимняя отмечает, что учебная деятельность — это, прежде всего, индивидуальная деятельность?
5. Почему имеет место «парадокс учебной деятельности»?
6. Почему учебная деятельность является ведущей именно в младшем школьном возрасте?
7. Почему именно усвоение научных понятий и теоретических знаний определяет развивающий характер учебной деятельности?
8. Почему к концу младшего школьного возраста наблюдается отчетливое снижение мотивации учебной деятельности?
9. Почему учебная задача отличается от множества частных задач?
10. Почему, согласно Б. Г. Ананьеву, отсутствие оценки является самым худшим видом оценки?

Стратегии убеждения

Докажите, что отсутствие обратной связи приводит к возникновению больших трудностей в организации учебного процесса. Для убеждения можете использовать метафорические обозначения в форме рисунков и метод разыгрывания ролей.

Творчество студентов

Составьте пирамиды учебной мотивации учащихся разных возрастных категорий (младшие школьники, подростки, старшие школьники) по следующему принципу: наиболее значимые мотивы составляют основание пирамиды (занимают больший процент), наименее значимые — вершину. На пирамиде мотивации следует указывать не только общую группу мотивов, но и конкретизировать ее. Например, позиционный мотив (узкие социальные мотивы).

Составленные пирамиды мотивации учебной деятельности следует представить на плакатах, сопровождая названия мотивов символическими обозначениями (рисунками, картинками, значками), отражающими сущность данного мотива.

Психологические задачи

Задача 1. Подумайте, почему мотивы учебной деятельности называются внутренними и внешними?

Какие потребности из мотивационного треугольника А. Маслоу могут быть связаны с успешностью учебной деятельности?

Укажите, к какой группе мотивов (внешних или внутренних) можно отнести каждое из следующих высказываний:

1. Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. А если бы не мама, я бы в школу не ходил.
2. Я хожу в школу потому, что мне нравится учиться, нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы все равно учился.
3. Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно играть.
4. Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким.
5. Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без ученья никакого дела не сделаешь, а выучишься — можешь стать кем захочешь.
6. Я хожу в школу потому, что получаю там пятерки.

Задача 2. Распределите указанные ниже мотивы на познавательные и социальные, заполнив следующую таблицу:

Познавательные мотивы			Социальные мотивы		
широкие	учебно-познавательные	самообразования	широкие	узкие (позиционные)	социального сотрудничества
...

Мотивы учебной деятельности: желание быть настоящим школьником; ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования; стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими; ориентация на овладение новыми значениями-фактами, явлениями, закономерностями; ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов приобретения знаний; интерес к самому учению, к знаниям; ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком; понимание социальной значимости учения; стремление получить одобрение сверстников; интерес к тому, как можно получать знания самостоятельно; желание стать полноценным представителем общества; желание заслужить хорошее отношение учителя; интерес к методам теоретического и творческого

мышления; стремление к успеху, самоутверждению; рассмотрение учебной деятельности в связи с жизненными перспективами и выбором будущей профессии; интерес к анализу собственных ошибок, поиск нескольких способов решения задачи.

Задача 3. Укажите отличия понятий «познавательный интерес» и «занимательность». Как они соотносятся с учебной мотивацией?

Определите, столкновение каких мотивов происходит в каждой из приведенных ниже ситуаций и укажите, в каком случае можно говорить о познавательном интересе младшего школьника, а в каком — о стремлении к занимательности?

Ситуация 1. После уроков учащимся говорилось: «Тот, кто хочет улучшить работу за этот день (переписать буквы, которые не совсем получились, еще раз проверить работу), может остаться в классе, а те, кто считает, что у них все выполнено хорошо, могут заняться, чем хотят, поиграть».

Ситуация 2. Детям предлагались задачи № 1 и № 2, одинаковые по трудности. Можно выбрать для решения любую. Те, кто выберет задачу № 1, будут решать ее самостоятельно, а выбравший задачу № 2 может рассчитывать на помощь учителя. Объявлялось, что отметки за решение обеих задач ставиться не будут.

Ситуация 3. Учитель предлагает для решения две задачи: «Задача № 1 — для тех, кто хочет улучшить достигнутый уровень исполнения, попробовать выполнить более трудное задание, чем то, которое выполняли раньше. Отметка за решение этой задачи ставиться не будет. Задача № 2 — для тех, кто хочет решить точно такую же задачу, как мы только что решали. За эту работу будет поставлена отметка».

Ситуация 4. Учащиеся начинают решать задачу, записывают ее условие в тетрадь, но в это время звенит звонок с урока. Учитель разрешает детям выйти из класса на перемену, а желающим предлагает продолжить работу, выполнить задание до конца.

Ситуация 5. Учитель предлагает для решения две задачи: задача № 1 — знакома детям, подобная тем, которые они умеют решать; задача № 2 — незнакома детям. Таких задач, как эта, дети еще не решали. Нужно хорошо подумать, чтобы решить ее правильно. Отметки за решение обеих задач ставиться не будут.

Ситуация 6. Учитель предлагает для решения две задачи: «Задача № 1 — легкая. Такую задачу могут решить почти все дети вашего возраста. Задача № 2 — трудная. Лишь некоторые дети вашего возраста могут найти правильное ее решение».

Ситуация 7. Дети решают задачу. После ее выполнения учитель предлагает решить задачу другим способом или заняться своими делами, отдохнуть, подождать других, не покидая рабочего места [54].

Задача 4. Прочитайте план проведения урока русского языка (V класс). Выделите структурные компоненты учебной деятельности, представленные на данном уроке.

Назовите компоненты заявленных учебных задач. Посредством каких учебных действий достигается их решение?

Имеют ли место действия контроля и самоконтроля, оценки и самооценки? Каким образом происходит их реализация?

РАСПРОСТРАНЕННЫЕ И НЕРАСПРОСТРАНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Дидактическая цель: научить учащихся отличать распространенные и нераспространенные предложения в речи, развивать орфографическую зоркость.

Ход урока

Учащиеся в течение всего урока сидят в группах по четыре человека.

I. Проверка домашнего задания

Учитель предлагает учащимся проверить выполнение упражнения № 179 вначале самостоятельно, используя образец на доске. Затем один из учащихся озвучивает ответы.

Учитель подводит итоги, предлагая учащимся самим поставить себе отметку в рабочей карте урока в тетрадь по следующим критериям оценки: 1) работа выполнена самостоятельно, без ошибок — выставляется отметка «пять»; 2) самостоятельно, но с одной ошибкой — «четыре»; 3) при наличии двух ошибок — «три»; 4) более трех ошибок — прочерк.

II. Устная работа

Учитель просит учащихся поработать в парах: рассказать друг другу, что является грамматической основой предложения. После двухминутной работы одним учеником воспроизводится вслух правило для всех учащихся. Учитель предлагает остальным детям выразить свое согласие или несогласие с услышанным ответом.

III. Работа по теме

Учитель отмечает, что название темы учащимися будет самостоятельно определено позже.

Им предлагается посмотреть на доску и прочитать записанные на ней предложения: «Школьники поют. Тишина. Девочки и мальчики танцуют и поют», «Школьники поют свои любимые песни. Необычная тишина. Девочки и мальчики танцуют и поют народные песни». Учитель просит учеников обсудить в течение двух минут в группах, что общего и чем отличаются предложения. Дети формулируют ответ о том, что в предложениях одни и те же основы, но в первой группе предложения состоят только из основ, а во второй — есть второстепенные члены предложения.

Учитель подытоживает ответы учеников и делает вывод о том, что предложения, которые состоят только из основы, называются нераспространенными. Затем он спрашивает о том, как называются предложения, в состав которых входят и второстепенные члены предложения. Учащиеся называют, что это распространенные предложения.

Далее учащимся предлагается работать в парах и составить в течение трех минут рассказ, состоящий из распространенных и нераспространенных предложений. После выполнения задания проводятся проверка и анализ предложений. Учащиеся под руководством учителя отдельно выделяют распространенные и нераспространенные предложения. После этого они самостоятельно выписывают только распространенные

предложения из текста на доске, обсуждая друг с другом результат. Все разногласия воспроизводятся вслух и обсуждаются фронтально. Лишь после этого учителем озвучивается правильный ответ, записанный одним из учеников во время самостоятельной работы на доске. Работа оценивается каждым учащимся в зависимости от количества ошибок.

IV. Зрительный диктант

Учащимся раздаются карточки с четверостишием, которое они читают в течение одной минуты и запоминают, а затем рассказать друг другу, после чего записывают его по памяти.

Учитель предлагает ученикам осуществить проверку после записи по образцу, оценить свою работу и провести анализ ошибок.

Затем учащимся предлагается самостоятельно провести разбор по членам предложения только распространенных предложений в течении двух минут с последующим воспроизведением разбора вслух. После проверки учитель просит учащихся объяснить, почему они не выписали предложения. Дети аргументируют это тем, что эти предложения состоят только из основы и не являются распространенными.

V. Творческая работа

Учитель предлагает ученикам сделать распространенными написанные на доске предложения: «Звонок. Ученики разговаривали. Вошла учительница. Наступила тишина». Он отмечает, что если у школьников возникают затруднения, то они могут обратиться друг к другу за помощью.

После выполнения задания один из учащихся выходит к доске и объясняет правила, другой — читает свои предложения, которые затем обсуждаются в группах.

Учитель обращает внимание учащихся на написание приставок *раз-* и *рас-*. После этого им вновь предлагается обсудить свои предложения в парах на предмет речевых ошибок, в зависимости от чего они оценивают работу друг друга.

VI. Итоги урока

Учитель предлагает сформулировать тему урока, отвечая на вопрос «Что нового вы сегодня узнали на уроке?». Ученики отвечают о том, что предложения бывают распространенными и нераспространенными; что распространенные предложения имеют в своем составе второстепенные члены предложения, а нераспространенные не имеют второстепенных членов предложения. Некоторые учащиеся сообщают о сформированных в процессе урока умениях: разбиение предложения по членам предложения, распространение предложения, правописание безударных в корне.

После рефлексии учитель предлагает учащимся самим оценить знания, полученные на уроке, и свою работу по критериям: если за каждый этап урока были поставлены «пятерки» и не более одной «четверки», то можно поставить «пять». Далее — в зависимости от имеющихся отметок [62].

Задание 5. Выделите задачи из структуры приведенного выше урока и определите, соблюдены ли следующие основные психологические требования к конструированию учебных задач:

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

б) при конструировании системы учебных задач необходимо, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших, но и отдаленных учебных целей;

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

г) учебная задача должна конструироваться таким образом, чтобы средства деятельности, которые необходимо усвоить, выступали как прямой продукт обучения.

Прокомментируйте соблюдение каждого из условий.

Раскройте сущность каждой из указанных ниже особенностей и приведите примеры, ее раскрывающие:

а) наиболее существенной ее особенностью, вслед за Д. Б. Элькониным, он считает направленность на субъекта;

б) кроме того, учебная задача является неоднозначной или неопределенной.

Задача 7. Определите, действия какого характера в соответствии с психической деятельностью учащихся (перцептивные действия (опознавание, идентификация, анализ внешнего вида объектов); мнемические (запечатление, фильтрация информации, ее структурирование, сохранение, актуализация); мыслительные (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация)) будут преобладать на уроке, рассмотренном выше. Является ли оптимальным соотношение данных видов учебных действий на уроке?

Задача 8. Проанализируйте, какая стадия самоконтроля, согласно П. П. Блонскому, имела место на уроке. Приведите примеры из конспекта урока, иллюстрирующие проявление самоконтроля и самооценки учащихся.

Задача 9. Проанализируйте возрастные особенности учебной деятельности школьников (младшего школьного, подросткового и старшего школьного возрастов), используя все слова из строки подсказки. Составьте схему, отражающую формирование и становление учебной деятельности в аспекте возрастной динамики.

Строка подсказки: введение в учебную деятельность; овладение способами самостоятельной учебной деятельности и самообразования; учебная деятельность является ведущим видом деятельности; овладение общей структурой учебной деятельности; использование учебной деятельности как средства организации социальных взаимодействий с другими школьниками; использование учебной деятельности как средства профориентации и профподготовки; овладение всеми компонентами учебной деятельности; осознание индивидуальных особенностей своей учебной деятельности; переход от усвоения общественно выработанного опыта учебной деятельности, закрепленного в учебниках, к его обогащению, т. е. творческой исследовательской познавательной деятельности; становление произвольности учебной деятельности.

Задача 10. Проанализируйте приведенную ситуацию педагогического взаимодействия. Определите основу успеха ученика. Назовите основной механизм изменения отношения мальчика к учению.

В 6 «А» класс перевели мальчика Юру, который не успевал по русскому языку. В классе, куда он попал, русский язык преподавал очень внимательный к детям и талантливый педагог. Подросток был умным и сообразительным учеником, но с учителем русского языка в предыдущем классе отношения не сложились. И Юра стал пропускать уроки русского языка и небрежно относиться к заданиям по этому предмету.

Новая учительница через несколько уроков предложила Юре заниматься дополнительно после уроков. Однажды в минуту откровенности он сказал ей:

– Екатерина Алексеевна, не трудитесь зря. Не тратьте напрасно время. Мне ничего не поможет. Я не буду успевать, мне это давно известно. Я неспособный.

– Откуда тебе известно?

– Все так говорят.

– И ты веришь в это?

– Верю...

– Придется тебе доказать обратное. Ты слышал выражение: кто хочет — тот добьется? И ты можешь добиться. Надо только много работать. Давай заниматься.

Занимались они усердно целую четверть. И вот Юра получил первую четверку по русскому языку. Она была вполне заслуженной. Мальчик хорошо ответил на уроке и выполнил грамотно письменное задание.

На следующий день пришла к учительнице мама Юры.

– Скажите, пожалуйста, это правда, что мой сын получил четверку по русскому языку?

– Правда. Он стал лучше заниматься.

– Екатерина Алексеевна, Вы не представляете, что у нас было вчера дома. Прибегает Юрий из школы и с порога кричит: «Четверка! Четверка!»

– Я не сразу поняла, в чем дело. Спрашиваю: какая четверка?

– Учительница мне поставила четверку по русскому языку.

Успех окрылил подростка. С тех пор Юрий стал усерднее учиться не только по русскому языку. Случались, конечно, и промахи. Но по русскому языку он уже успевал и шел на уроки с интересом [72].

Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятия «деятельность».
2. Назовите основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других видов деятельности.
3. Что является предметом учебной деятельности?
4. Назовите средства учебной деятельности.
5. Что выступает продуктом учебной деятельности?
6. Дайте определение понятия «результат учебной деятельности».

7. Назовите самый главный компонент учебной деятельности, согласно Д. Б. Эльконину.
8. Перечислите компоненты внешней структуры учебной деятельности.
9. Назовите две большие группы мотивов учебной деятельности.
10. Какие факторы определяют характеры учебной мотивации?
11. Какая связь существует между контролем, оценкой учителя и самоконтролем, самооценкой обучающегося?

Список рекомендуемых источников: 12, 26, 36, 45, 50, 59, 62, 68, 70, 72, 85.

Т Е М А 6

КОНЦЕПЦИЯ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ (Л. С. Выготский)

Содержание: понятия «зона ближайшего развития» и «уровень актуального развития», «обученность», ее показатели и уровни, обучаемость как показатель зоны ближайшего развития.

Ключевые понятия: зона ближайшего развития, уровень актуального развития, уровень потенциального развития, обучаемость, обучаемость общая, обучаемость специальная, обученность.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Историческая справка. Понятие «зона ближайшего развития» оформилось в культурно-исторической теории Л. С. Выготского после того, как были разработаны методологические основы концепции психического развития ребенка. В его книгах «Педагогическая психология» (впервые опубликована в 1926 году) и «История развития высших психических функций» (написана в 1930—1931 годах) понятия «зона ближайшего развития» еще нет. Однако в 1932—1934 годах в лекциях по педологии, прочитанных Л. С. Выготским в Ленинградском педагогическом институте, его идеи о законах психического развития ребенка, в том числе о зоне ближайшего развития, были широко представлены.

В книге «Лекции по педологии», в статье «Проблема возраста», Л. С. Выготский ввел понятие зоны ближайшего развития для обоснования принципов научной диагностики психического развития: «теоретическое значение этого диагностического принципа заключа-

ется в том, что он позволяет нам проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие сам процесс умственного развития». Он описал два уровня развития — актуальный уровень и уровень ближайшего развития. Нахождение зоны ближайшего развития — это определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов. Уровень актуального развития — это «знание итогов вчерашнего дня».

Понятие зоны ближайшего развития рассматривается как следствие следующих положений и особенно закона развития высших психических функций.

Первое положение — о роли инструментальных средств в психическом развитии ребенка. Психическое развитие, согласно Л. С. Выготскому, — это культурное развитие, и оно связано с овладением собственным поведением благодаря освоению вспомогательных средств, инструментов, знаков. В статье «Инструментальный метод в психологии» (1930) он писал: «Овладение психологическим орудием и при его посредстве собственной естественной психической функцией всякий раз поднимает данную функцию на высшую ступень, увеличивает и расширяет ее деятельность, пересоздает ее структуру и механизм». В работе «История развития высших психических функций» (1930—1931) Л. С. Выготский подчеркивал: «Создание и употребление искусственных стимулов в качестве вспомогательных средств для овладения собственными реакциями и является основой той новой формы определяемости поведения, которая отличает высшее поведение от элементарного».

Второе положение касается функции сотрудничества ребенка и взрослого в процессе психического развития. По мнению Л. С. Выготского, психическое развитие совершается в общении с носителем психологических орудий — взрослым. «Взрослый с помощью речевого общения с ребенком может определить путь, по которому идет развитие обобщений, и конечную точку этого пути, т. е. обобщение, получаемое в его результате». «Источник развития деятельности лежит в социальном окружении ребенка и конкретно выражается в тех специфических отношениях с экспериментатором, которые пронизывают всю ситуацию, требующую практического применения орудий, и вносят в нее социальный аспект. Ребенок вступает в отношения с ситуацией не непосредственно, но через другое лицо».

Третье положение Л. С. Выготского затрагивает проблему неравномерности, гетерохронности психического развития. Каждая психическая функция имеет свои сроки достижения высшей формы. Существуют чувствительные периоды развития функции, во время которых она наиболее подвержена воздействиям и изменениям и получает наиболее благоприятные условия для своего развития, оказывая наибольшее влияние на развитие других функций. Чувствительные периоды связаны с оптимальными сроками обучения. Согласно Л. С. Выготскому, «для всякого обучения существуют оптимальные, т. е. наиболее благоприятные, сроки. Отход от них вверх и вниз, т. е. слишком ранние и слишком поздние сроки обучения всегда оказываются с точки зрения развития вредными, неблагоприятно отражающимися на ходе умственного развития ребенка».

Следующее важное положение заключается в том, что процесс психического развития — это процесс достижения идеальной или конечной формы. При этом идеальная форма всегда присутствует перед ребенком — она персонифицирована в поведении взрослого или более старшего ребенка, закреплена в знаке или вспомогательном средстве. Поэтому «социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия “идеальных” и наличных форм».

Сам процесс обучения всегда свершается в форме сотрудничества ребенка со взрослым и представляет частный случай того взаимодействия идеальных и наличных форм, о которых мы говорили выше как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка. «Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития, т. е. что-то такое, что должно сложиться в самом конце развития, каким-то образом влияет на самые первые шаги этого развития».

Еще одно положение — формулировка общего закона развития высших психических функций. Процесс психического развития ребенка подчиняется закону развития высших психических функций, согласно которому «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом; сперва между людьми, как категория коллективная, интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [45].

Интересные факты. Б. В. Зейгарник отмечает, что обучаемость — это диапазон потенциальных возможностей детей к овладению новыми знаниями в содружественной со взрослыми работе. Согласно Б. Г. Ананьеву, обучаемость — подготовленность психики человека на всем предыдущем отрезке ее формирования к быстрому развитию в процессе обучения в строго определенном направлении. Как трактует З. И. Калмыкова, обучаемость — это один из главных показателей умственного развития, система интеллектуальных качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности при прочих равных условиях (минимум знаний, мотивации). Обучаемость — это «система, ансамбль интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ее ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности при наличии исходного минимума знаний, отношений к учению и других необходимых условий». Индивидуальное сочетание качеств ума определяет индивидуальные различия в обучаемости [38, с. 167—168].

Информация для размышления. Мак-Коун и его коллеги в 1996 году предложили следующие несколько вариантов ответов на вопрос «Как определить зону ближайшего развития ученика?»:

1. Наблюдать за своими учениками во время занятий. Нужно поговорить с родителями, чтобы они поделились с учителем своими наблюдениями.
2. Выяснить у своего ученика, почему он дает такие или иные ответы на вопросы или ведет себя тем или иным образом. Провести беседу с родителями и одноклассниками.
3. Провести формальную оценку способностей ученика.

В работах А. З. Зака (1981) было высказано предположение, что зона ближайшего развития имеет многоуровневую структуру.

Н. Л. Белопольской в зоне ближайшего развития (1997) были выделены когнитивные и эмоциональные компоненты, определенным образом взаимодействующие друг с другом.

Е. Е. Кравцова и сотрудники (2000) показали, что зону ближайшего развития можно не только диагностировать, но и расширять, углублять [45].

Десять «Почему?»

1. Почему, по мнению Л. С. Выготского, феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии?
2. Почему зона ближайшего развития выступает как ведущий методологический прием в диагностике умственного развития ребенка и изучении индивидуальных различий?
3. Почему зона ближайшего развития может обнаруживаться в подражании ребенка взрослому?
4. Почему можно говорить о том, что понятие «зона ближайшего развития» опирается на такие положения о развитии, как системное и смысловое строение сознания, закон гетерохронности, опосредованный характер развития высших психических функций?
5. Почему восприимчивость к помощи взрослого, способность к логическому переносу усвоенных принципов на другие задачи и ориентировочная деятельность ребенка являются критериями, позволяющими установить зону ближайшего развития ребенка?
6. Почему связь между актуальным уровнем умственного развития и зоной ближайшего развития не является линейной и однозначной?
7. Почему одним из основных показателей зоны ближайшего развития ребенка выступает обучаемость?
8. Почему оценка зоны ближайшего развития ребенка может быть лучше всего осуществлена в эксперименте обучающего характера?
9. Почему характер и объем помощи взрослого при выполнении пока еще непосильных для ученика заданий позволяет сделать вывод о широте или узости зоны ближайшего развития ребенка?
10. Почему при поэтапном формировании умственных действий и понятий критерием зоны ближайшего развития выступают особенности перехода ребенка от развернутого выполнения действия к его сокращению?

Стратегии убеждения

Докажите, что ориентация родителей на зону ближайшего развития ребенка способствует его более интенсивному развитию и расширению самой зоны ближайшего развития. Приведите конкретные примеры, иллюстрирующие данное положение.

Творчество студентов

Составьте схему действий педагога по разработке программы обучения детей, соответствующей зоне ближайшего развития.

Разработайте для учащегося определенной возрастной категории систему заданий, которые бы соответствовали его зоне ближайшего развития.

Обратите внимание на то, что, условно, все знания, которым можно научить, делятся на три части. Первая — это то, что ученик уже знает. Третья часть — это то, что ребенку абсолютно неизвестно. Между первой и третьей частями находится вторая — зона ближайшего развития, зона, в которой происходит обучение. Для ребенка она может стать областью успеха, а может — зоной постоянных неудач.

Психологические задачи

Задача 1. Составьте схему, отражающую соотношение понятий «обученность», «обучаемость», «уровень актуального развития», «зона ближайшего развития». Объясните свою точку зрения.

Задача 2. На примере следующего отрывка текста определите, в каком случае речь идет об уровне актуального развития, а в каком — об уровне потенциального развития.

Л. С. Выготский сравнивал двух детей, уровень деятельности каждого из которых, измеренный при помощи тестов, соответствовал норме для детей 7-летнего возраста. Один ребенок с помощью наводящих вопросов и демонстраций мог с легкостью решать задачи, разработанные для детей на 2 года старше его. Однако другой ребенок, даже под руководством и после демонстраций, мог решать лишь те задачи, которые «опережали» его уровень развития всего лишь на 6 месяцев.

Задача 3. Определите, о каком уровне психического развития идет речь. Каково его диагностическое значение в проектировании эффективной стратегии обучения?

Определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания, свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка.

Задача 4. Вспомните, каковы показатели обученности, и попытайтесь интерпретировать высказывание: «Обученность — это, с одной стороны, результат прошлого опыта, а с другой — цель предстоящего обучения», указав, каким образом взаимосвязана обученность с целью обучения.

Задача 5. Прокомментируйте следующие высказывания с точки зрения соотношения обучаемости и обученности, с одной стороны, и обучаемости, обученности с уровнем актуального и зоной ближайшего развития, с другой стороны:

1. Дети с одинаковым уровнем умственного развития под руководством педагога способны к обучению в совершенно различных размерах — один ребенок 8 лет способен с помощью других решать задачу для 12-летнего, а другой — для 9-летнего (*Л. С. Выготский*).

2. Почему, когда мы старше, у нас сильнее ум, а когда моложе, то легче учимся (*Аристотель*).

Задача 6. Напишите психологическое письмо другу (подруге), работающему учителем, заполнив предложенную форму.

Привет друг (подруга)! У меня возникло желание рассказать тебе о проблеме соотношения обучаемости и обученности, поскольку начинать обучение ребенка необходимо с определения _____ для выявления направления обучающего и развивающего воздействия на личность ребенка, а учебный процесс должен быть направлен на перевод учащегося из состояния _____ в состояние _____. С одной стороны обучаемость выступает как проявление _____ способностей учащегося, отражающая _____ активность субъекта и его возможности к усвоению _____, _____ и _____. С другой стороны, обучаемость _____ показателями _____ и _____ усвоения учеником _____, _____ и _____ в процессе обучения.

Следует учитывать, что обучаемость формируется с _____ возраста. Особенно важное значение имеет формирование возможностей к обучению в _____ периоды к обучению: при переходе от _____ детства к _____, от _____ обучения к _____ обучению.

Показателями обучаемости являются _____.

Задача 7. Проанализируйте высказывания ученых. Определите, какие условия необходимы для расширения зоны ближайшего развития детей, каков механизм перевода уровня умений и навыков из зоны ближайшего развития в зону актуального развития.

1. Если ученики будут делать большую часть своей работы сами, их развитие может замедлиться. Чтобы развиваться эффективнее, учащимся следует работать вместе с более опытными одноклассниками, которые подвели бы их к решению более сложных задач (*Мак-Коун*).

2. Вначале дети учатся использовать слова в ситуациях социального взаимодействия; сперва они реагируют на слова других людей, затем пользуются словами в межличностном общении, стараясь привлечь к себе внимание или направить действия окружающих. Впоследствии они будут открыто пользоваться словами и языком, чтобы руководить своими собственными действиями (*Дж. Гиппенрейтер*).

Задача 8. Определите, о каких закономерностях свидетельствуют приведенные ниже эксперименты. Каковы индивидуальные и возрастные особенности зоны ближайшего развития детей? С какого возраста можно говорить о соотношении между актуальным (достигнутым) и потенциальным уровнями детского развития?

1. В рамках эксперимента двум мальчикам предлагалось выполнить стандартный тест интеллекта для 8-летних детей (что соответствовало их реальному возрасту). После того, как каждый из них успешно справился с заданием, им предлагалось при помощи экспериментатора решить более сложные задачи. На этом этапе один из испытуемых показал результат, соответствующий уровню развития 9-летнего ребенка, в то время как другой — 12-летнего.

2. Американская исследовательница Мак-Карти показала в отношении детей дошкольного возраста, что если ребенка от 3 до 5 лет подвергнуть исследованию, то у него окажется группа функций, которую он уже имеет, но есть и другая группа функций, которой ребенок самостоятельно не владеет, но владеет под руководством, в коллективе, в сотрудничестве. Оказывается, что эта вторая группа функций в возрасте от 5 до 7 лет находится в основном на уровне актуального развития.

3. В теоретико-экспериментальной работе Л. С. Выготского и Шиф была предпринята попытка выявить соотношение между актуальным (достигнутым) и потенциальным уровнями детского развития применительно уже не к дошкольникам, а к учащимся вторых и четвертых классов. В указанном контексте и было проведено детальное исследование у детей так называемых житейских (спонтанных) и научных (неспонтанных) понятий.

Как подчеркивает Л. С. Выготский, спонтанные (т. е. еще не «социализированные», не испытавшие влияния взрослых) понятия изучены в классической работе Ж. Пиаже, который пришел к выводу, что их главной особенностью является отсутствие в них единой системы. По мнению Ж. Пиаже, может быть выделена еще и другая группа детских понятий, которые возникли под решающим воздействием знаний, усвоенных ребенком от взрослых.

Таковы «неспонтанные» понятия, формирующиеся у детей, например, в ходе школьного обучения. Именно их Л. С. Выготский охарактеризовал как научные.

Задание 9. Определите, каким образом соотносятся учение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития и идея о ведущем виде деятельности как критерии периодизации А. Н. Леонтьева. Изобразите их взаимосвязь схематически и приведите примеры.

Задание 10. Проанализируйте результаты исследования Н. Л. Белопольской. Сформулируйте основные выводы об особенностях зоны ближайшего развития.

Продолжая традицию использования диагностики зоны ближайшего развития в патологии, Н. Л. Белопольская исследует не только интеллектуальные возможности детей с нарушением интеллекта, но и уровень их эмоционального развития. Она высказывает предположение о том, что «зона ближайшего психического развития ребенка включает две размерности: когнитивную и эмоционально-смысловую».

Ею был разработан ряд заданий, который позволял исследовать понимание ребенком смысла коротких рассказов. Предполагалось, что в рассказах интеллектуальные и эмоциональные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы.

Рассказ предъявлялся в трех формах: стандартной — обычное чтение; персонифицированной — ребенок отождествлялся с главным героем рассказа; драматизированной — разыгрывание сюжета. В эксперименте участвовали три категории испытуемых: дети с задержкой психического развития, умственно отсталые дети и дети с нормальным интеллектом.

Было выявлено, что детям с нормальным интеллектом для понимания смысла рассказа было достаточно обычного чтения; детям с задержкой психического развития необходимо персонифицировать рассказ; для умственно отсталых детей приходилось использовать драматизированную форму предъявления текста рассказа.

Исследование позволило Н. Л. Белопольской предположить, что доступный для ребенка уровень выполнения тестового задания будет показателем актуального уровня психического развития, а способ подачи материала и средства, необходимые для достижения результата, могут рассматриваться как некоторые резервы психического развития. Персонификация и драматизация текста позволяют ребенку пережить и осмыслить собственный опыт, что ведет к повышению уровня его актуального развития.

Оказывается, зона ближайшего развития связана с особой позицией самого ребенка как автора и активного участника описанного в тексте события. Выделение когнитивного и эмоционального компонентов зоны ближайшего развития позволяет поставить проблему их взаимосвязи и взаимозависимости. В то же время изменение зоны ближайшего развития при изменении позиции ребенка дает основание для предположения о психологической специфике сотрудничества ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития.

В сотрудничестве с ребенком взрослый становится не просто посредником между ним и внешним содержанием, которое ребенок должен освоить, благодаря организации деятельности ребенка он осмысливает и осознает самого себя, свой опыт и знания [9].

Контрольные вопросы

1. Что означает термин «зона ближайшего развития»?
2. Чем отличается уровень актуального развития от зоны ближайшего развития?
3. Какие показатели актуального развития ребенка необходимы для обучения в зоне ближайшего развития?
4. Что собой представляет сотрудничество ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития?
5. Что означает термин «обученность»? Что означает термин «обучаемость»?
6. Каким образом определяется уровень обученности и обучаемости учащегося?
7. Назовите основные показатели развитости (интеллектуальной).
8. Чем отличается воспитанность от воспитуемости?

9. Каковы существенные качества познавательных процессов и личности, обеспечивающие возможность к обучению?

10. Чем отличается общая обучаемость от специальной?

11. Какие признаки обучаемости выделяет О. М. Морозов?

Список рекомендуемых источников: 3, 20, 21, 38, 58, 85, 86, 93, 94.

Т Е М А 7

УСВОЕНИЕ — ЗВЕНО В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Содержание: общая характеристика усвоения. Структурная организация и этапы усвоения. Понятие навыка. Факторы, влияющие на формирования навыка; закономерности формирования навыков; критерии сформированности навыка.

Ключевые понятия: усвоение, навык, перенос навыка, интерференция, деавтоматизация навыка, реавтоматизация навыка.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Интересные факты. Проблема усвоения получила развитие в трудах Д. Б. Эльконина. Психическое развитие детей происходит в форме усвоения. Все то, что появляется у детей в ходе их психического развития, в «идеальной» форме дано им в социальной действительности как источнике развития и может стать их достоянием только через усвоение.

Усвоение как всеобщая форма, в которой происходит процесс психического развития ребенка, имеет некоторые общие особенности. Так, характеристика усвоения как аналитико-синтетической деятельности есть его общая особенность. Она действительна для всех этапов детского развития. Однако на каждом этапе развития ребенка усвоение имеет и свои специфические особенности, которые определяются двумя взаимосвязанными моментами. Во-первых, содержанием усваиваемого и, во-вторых, тем, в какую деятельность ребенка включен сам процесс усвоения.

Хороший пример принципиального изменения процессов усвоения в ходе развития ребенка — усвоение языка. То, что овладение речью происходит в форме усвоения ребенком языка, не подлежит в настоящее время никакому сомнению. Хорошо известно также и то, что в раннем детстве и в дошкольном возрасте ребенок настолько усваивает язык, что он становится полноценным средством общения и познания.

Исследования показывают, что процесс усвоения языка в разные периоды развития принципиально меняется.

В раннем детстве усвоение непосредственно включено в процесс общения и совместной со взрослыми предметной деятельности. Этим определяется как содержание усваиваемых форм языка (программа усвоения), так и сам процесс усвоения. При переходе к дошкольному возрасту в связи с возникновением новых отношений со взрослыми и видов деятельности меняется и содержание усваиваемого, и сам процесс усвоения. Впервые в игре, благодаря называнию ребенком предметов другими именами, возникает отделение слова от предмета и значения слова от его звуковой формы; речь взрослых приобретает характер образца для воспроизведения. Процесс усвоения языка, однако, и в этот период еще не выделен в самостоятельный.

Аналогичным образом происходит процесс усвоения не только языка, но и предметных действий. До настоящего времени в детской психологии выделены следующие формы усвоения: в ходе непосредственного общения и совместной деятельности ребенка со взрослыми, в процессе игры и при решении практических задач.

Переход к школьному обучению знаменует собой коренное изменение содержания и процесса усвоения. Усвоение принимает новую форму — форму учебной деятельности [88, с. 555].

Десять «Почему?»

1. Почему отсутствует единый подход к трактованию понятия «усвоение»?

2. Почему, согласно С. Л. Рубинштейну, по отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, «центральной части процесса обучения»?

3. Почему положительное отношение учащихся к материалу, который нужно усвоить, является психологическим компонентом усвоения (по мнению Н. Д. Левитова)?

4. Почему в психодиагностике учащихся важное значение отводится определению уровня усвоения знаний?

5. Почему имеет место подход к пониманию умений и навыков, в соответствии с которым умения рассматриваются как более высокий уровень освоения деятельности, чем навыки?

6. Почему не все учебные умения могут достигать уровня автоматизации?

7. Почему третий этап развития навыка (по мнению Л. Б. Ительсона) носит название стандартизирующего (синтетического)?

8. Почему, согласно Д. Уолфу, при формировании навыка «прямое» объяснение принципа дает лучшие результаты, чем самостоятельное отыскивание этого принципа учеником путем проб и ошибок?

9. Почему навыки могут влиять друг на друга?

10. Почему в качестве основного психологического механизма формирования навыка можно рассматривать процесс перенесения осознанной цели за пределы автоматизируемого действия (по мнению С. Л. Рубинштейна)?

Стратегии убеждения

Докажите, что общая логика выработки навыка похожа на мыслительный процесс. Обратите внимание на операции мышления (обобщения, синтеза и анализа) и этапы формирования навыка.

Творчество студентов

Разработайте памятку для учителя по созданию психологических условий при организации учебных занятий, которые необходимы для усвоения учебного материала и практических навыков, учитывая, что с усвоением сопряжено формирование умений и навыков. При формулировании рекомендаций необходимо учитывать, что усвоение выступает как процесс и результат учебной деятельности.

Психологические задачи

Задача 1. Все исследователи усвоения отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз. Так, Н. Д. Левитовым были выделены психологические компоненты усвоения. Проанализируйте приведенную ниже схему, представленную студентом во время семинарского занятия. Определите, какие компоненты пропущены в схеме. Объясните, почему процесс усвоения не может проходить в их отсутствии. Почему необходимо соблюдение именно такой последовательности компонентов усвоения?

... — процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом — ... — процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

Задача 2. Представьте сущность усвоения как процесса, учитывая различные определения понятия «усвоение». Для этого заполните схему, приведенную на рисунке 7.1.

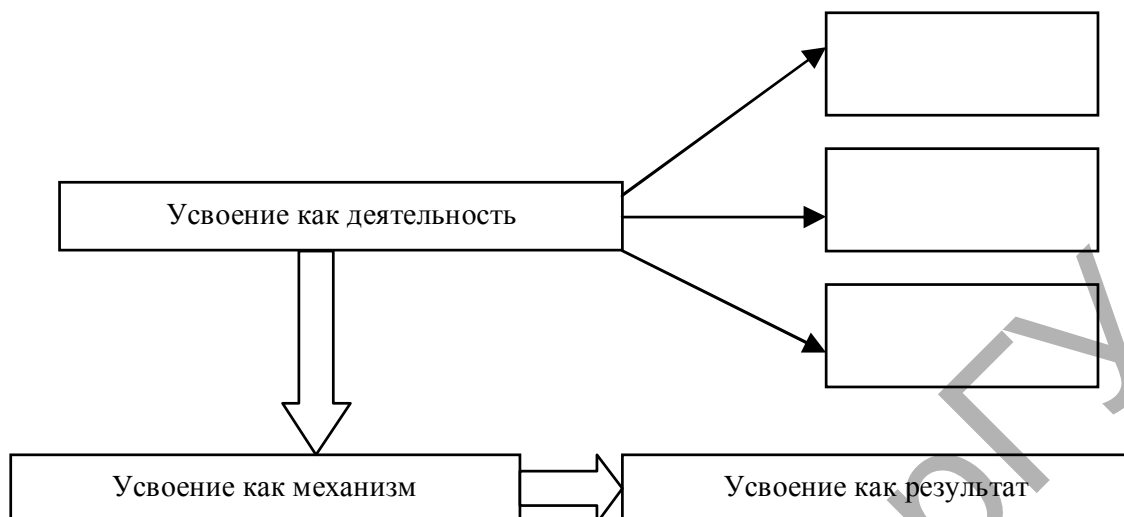
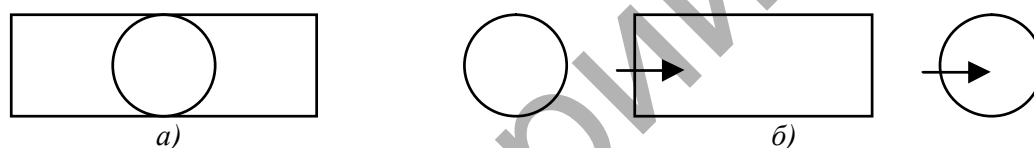


Рисунок 7.1

Задача 3. Раскройте специфику соотношения процесса усвоения с процессом учебной деятельности, заполнив схемы на рисунке 7.2.



a — согласно С. Л. Рубинштейну; *б* — согласно В. В. Давыдову

Рисунок 7.2

Задача 4. Соотнесите название характеристик усвоения и их содержания:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> а) прочность; б) управляемость; в) личностная обусловленность; г) обобщенность; д) легкость актуализации; е) действие; | <ul style="list-style-type: none"> 1) зависимость усвоения от характера организации процесса обучения; 2) способность применить усвоенные знания при решении практических задач; 3) высокая степень извлечения и использования знаний и умений; 4) независимость использования усвоенных знаний и выработанных умений от времени, различия ситуаций и условий их применения; 5) понимание учеником основного правила, закономерности, основной стратегии действия, понимание пути ее осуществления; 6) обусловленность усвоения теми специфическими отношениями, которые складываются у ученика в процессе обучения к учебному материалу, к учителю, к самому учению. |
|---|---|

Как вы считаете, можно ли говорить о процессе усвоения при отсутствии одной из перечисленных характеристик?

Задача 5. Д. Уолф отмечает следующие факторы формирования навыка:

- а) знание учеником результатов выполнения действия;
- б) предотвращение интерференции;
- в) разнообразие условий тренировки, которое выявляется в вариации объема, порядка, условий предъявления тренировочного материала;
- г) знание метода или способа, применяемого при тренировке;
- д) необходимость понимания принципов, общей системы действий [80].

Попытайтесь доказать влияние каждого фактора на скорость и эффективность протекания процесса усвоения, используя метод от противного.

Задача 6. Найдите и исправьте ошибки, допущенные студентом в процессе написания самостоятельной работы.

Выделяют следующие уровни усвоения: узнавание, репродуктивный, эвристический и творческий.

Начальный уровень предусматривает знакомство, репродуктивную деятельность с подсказкой (узнавание), которой является только помощь учителя.

Второй уровень (репродуктивная деятельность по памяти) предполагает, что все необходимые правила действия воспроизводятся испытуемым самостоятельно, поскольку они надежно закреплены в его долговременной памяти. На этом уровне учащийся с помощью извне (подсказки) воспроизводит ранее усвоенную информацию, но еще не может решать типовые задачи, выполняя самостоятельно необходимые действия.

На третьем уровне (эвристическом) предполагается такое усвоение информации учащимся, при котором он достигает умения применять ее в стандартных ситуациях и при решении типовых задач. В ходе деятельности на этом уровне учащийся усваивает новую для себя информацию и обогащает свой опыт по отношению к тому опыту, которым он уже владеет на предыдущих уровнях. Эвристическая деятельность не требует от учащегося хорошего запоминания информации и развитых умений рассуждения и мышления.

На четвертом уровне (творческом усвоении информации) испытуемый демонстрирует умение изменять (преобразовывать) исходные условия задачи, чтобы свести их к ранее изученным типовым методам решения.

Задача 7. Одна из задач обучения состоит в том, чтобы формировать умения и навыки, без которых невозможно мастерство и творческое выполнение любой деятельности. Поразмышляйте на следующими вопросами:

– Какие навыки вы считаете необходимым сформировать у учащихся в процессе обучения по преподаваемому вами предмету? Почему важнейшими условиями выработки навыков является наличие глубоких знаний по предмету?

– Как следует организовать упражнения по выработке навыка? Какие ошибки при этом часто допускают учителя?

– Какое значение для успешного овладения навыками имеет систематическое приготовление учащимися уроков?

Задача 8. Заполните пропуски, восстановив логический ответ.

Психологическое содержание навыка состоит в том, что в процессе автоматизации _____ . Перцептивные навыки представляют собой _____ . Моторные навыки связаны с _____ . Мыслительные навыки предполагают _____ . При формировании навыка происходит преобразование контроля с динамического (_____) в тонический (_____). В результате процесс выполнения действия во многом становится _____ . В то время как цели, условия и результаты действий _____ .

Упражнение и тренировка предполагают не только повторение действия, но и его _____ . Обратная связь в процессе выполнения школьником упражнения необходима для того, чтобы _____ .

Общим условием возникновения переноса навыка является _____ .

Возникновение интерференции связано с тем, что _____ .

Задача 9. Установите соответствие между названиями законов формирования навыка и их формулировками:

- | | |
|--|--|
| а) закон эффекта; | 1) временное отсутствие улучшения или ухудшения продуктивности навыков говорит о перестройке их психологической структуры; |
| б) закон изменения скорости; | 2) при отсутствии повторений навык претерпевает деформацию, деавтоматизируется, но возобновление повторений восстанавливает навык скорее, чем первоначальное его развитие; |
| в) закон неравномерности развития навыка; | 3) быстрое, при первых повторениях, улучшение продуктивности навыков все более замедляется; |
| г) закон плато в развитии навыка; | 4) имеющиеся навыки облегчают развитие сходных по психологической структуре навыков и затрудняют развитие навыков, имеющих резко различную структуру; |
| д) закон переноса навыка; | 5) конечное плато в развитии навыка всегда может за счет перестройки структуры навыка дать хотя бы незначительное улучшение его продуктивности; |
| е) закон отсутствия предела в развитии навыка; | |
| ж) закон угасания навыка; | |

- б) для развития навыков необходимо знать результат каждого повторения и иметь желание при следующем повторении его улучшить;
- 7) улучшение навыков чередуется с временными ухудшениями под влиянием ряда субъективных и объективных причин, влияющих на продуктивность.

Приведите примеры, демонстрирующие действие каждого из нижеперечисленных законов.

Задача 10. Согласно И. Я. Конфедератову и П. В. Симонову, выделяют следующие уровни усвоения знаний, соотносимые с соответствующими этапами их усвоения: различения (или распознавания) предмета, его запоминания, понимания, применения.

Сходные уровни усвоения знаний предлагаются и В. П. Беспалько. Разграничивая репродуктивный и продуктивный виды деятельности и рассматривая их структуру с точки зрения самостоятельности выполнения, ученый выделил следующие уровни усвоения учебной информации: понимание, узнавание, воспроизведение, применение, творчество.

Проанализируйте следующие ситуации и определите в каждой из них, о каком уровне усвоения (по мнению И. Я. Конфедератова и П. В. Симоковой или по мнению В. П. Беспалько) может идти речь, обосновав свою точку зрения:

1. Пятиклассники легко могут выдвигать идеи, делать предположения (потребность есть), но им чаще всего не удается довести эти предположения до уровня гипотезы (задача не появляется), тем более осуществить ее проверку.
2. Дети могут выделить существенное отношение, но не могут самостоятельно без помощи учителя проконтролировать и оценить его существенность в соответствии с данными задачами.
3. На этапе моделирования у детей получают схемы за счет постоянного обращения к натурализации. Данные схемы — всего лишь чертежи, зрительные опоры, они чаще всего не становятся моделями (знаковой конструкцией).

Контрольные вопросы

1. В чем отличие навыков от умений?
2. Каковы критерии сформированности навыков и умений?
3. Каким образом взаимосвязано усвоение с навыками и умениями?
4. В чем суть действия механизмов формирования умений и навыков: интериоризации и экстериоризации?

5. Каковы психологические условия формирования умений и навыков в учебной деятельности?
6. Какие уровни усвоения знаний выделяет А. К. Маркова?
7. В чем проявляется особенность применения знаний, умений и навыков?
8. Чем отличаются общеучебные умения и навыки от специальных учебных?
9. В отношении дисциплин гуманитарного цикла более высоким уровнем овладения учебной деятельностью будет выступать умение или навык?
10. Каковы основные стороны усвоения?

Список рекомендуемых источников: 8, 17, 19, 23, 25, 29, 36, 39, 71, 82, 86.

ТЕМА 8 НАУЧЕНИЕ И УЧЕНИЕ

Содержание: понятие научения. Виды научения. Научение и обучение на разных возрастных этапах. Понятие учения. Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

Ключевые понятия: научение, реактивное научение, викарное научение, когнитивное научение, учение.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Историческая справка. П. Я. Гальперин отмечал, что особое значение для него имели учение Л. С. Выготского о происхождении и природе высших психических функций и учение А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна об отношении психики к осмысленной внешней предметной деятельности.

Гипотеза Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии нашла полное подтверждение в экспериментальных исследованиях, проведенных под руководством П. Я. Гальперина.

«Обучение, организованное или неорганизованное, является общим руслом психического развития», — отмечал П. Я. Гальперин [19, с. 25].

Он также отмечал, что утверждение Л. В. Выготского о том, что высшие психические функции сначала образуются как внешние формы деятельности и лишь потом, в результате интериоризации, становятся психическими процессами индивида, не может не звучать как утверждение.

Однако Л. С. Выготский, по его мнению, лишь констатировал факт переноса. Интериоризация представлялась в виде транспортировки процесса из одной сферы в другую; это создавало дополнительные удобства, но не меняло процесс по существу. Он писал, что, если для Л. С. Выготского интериоризация означает превращение внешних способов действия во внутренние, то для нас это, прежде всего, переход материального в идеальное, производство идеального мира, сознания.

П. Я. Гальперин пытался теоретически обосновать и экспериментально доказать свое понимание психической деятельности как результата переноса внешних материальных действий в план восприятия, представлений и понятий.

Процесс переноса, по мнению П. Я. Гальперина, осуществляется поэтапно, на каждом этапе действие характеризуется совокупностью показателей по основным параметрам.

Знание этапов формирования умственного действия открывает возможность контролировать процесс его образования, а не только конкретный результат, как это происходит при традиционном обучении. Контроль за ходом развития действия предполагает наличие условий, «которые обеспечивали бы формирование новых знаний и умений с заданными показателями» [20, с. 41].

Интересные факты. Ориентировочная основа действия (ООД) — это система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия.

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

Выделяют *три основных типа ООД:*

1) неполный состав ориентировочной основы. 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, необходимых для правильного выполнения действия. Условия даны готовыми, в частном виде, пригодном для данного случая. Формирование действия — безошибочно. Сформированность действия более устойчива, чем в первом случае. 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 [78, с. 44—46].

Десять «Почему?»

1. Почему навыки чтения и записи натуральных чисел и действий над ними называются общеучебными, а навык определения производной некоторой функции является узкопредметным?

2. Почему В. В. Давыдов первый тип учения (согласно П. Я. Гальперину) назвал «ассоцианистически-рефлекторной теорией усвоения знаний», а В. В. Репкин — иллюстративно-объяснительным методом обучения?

3. Почему не существует единого определения понятия «научение»?
4. Почему центральным моментом учения является усвоение знаний, представленных в виде научных понятий?
5. Почему, по мнению П. Я. Гальперина, практическое применение теории поэтапного формирования умственных действий позволяет воспитать систематическое или дисциплинированное мышление?
6. Почему викарное научение и подражание возможны в 2—3 года?
7. Почему когнитивные способы научения возможны с 5 лет?
8. Почему научение путем инсайта возможно с 1,5—2 лет?
9. Почему можно говорить о том, что теория поэтапного формирования умственных действий отражает механизм интериоризации?
10. Почему различные виды когнитивного научения возможны лишь на определенных возрастных этапах?

Стратегии убеждения

Докажите взаимосвязь вида и характера научения с сензитивными периодами развития. Приведите примеры из детской или возрастной психологии, подтверждающие формулируемые вами теоретические положения.

Творчество студентов

Составьте схемы, отражающие сущность видов учения (согласно П. Я. Гальперину). В схемах отметьте наличие или отсутствие элементов взаимопроникновения одного типа учения в каждый из последующих.

Типы учения согласно П. Я. Гальперину: а) учение «путем проб и ошибок»; б) учение, основой которого выступает построение действий на полной ориентировочной основе, предлагаемой в готовом виде и для отдельных объектов; в) учение, предполагающее самостоятельное построение учащимися ориентировочной основы действия.

Психологические задачи

Задача 1. Определите, какое из утверждений является верным, на ваш взгляд:

1. П. Я. Гальперин развивал идеи Л. С. Выготского;
2. П. Я. Гальперин разрабатывал те вопросы культурно-исторической теории, которые Л. С. Выготский лишь поставил, и таким образом обе теории, имея единое методологическое основание, представляют различные направления развития.
3. Обоснуйте свою позицию конкретными фактами из теорий.

Определите в приведенных ниже отрывках, которые описывают экспериментальное обучение детей написанию букв, проводимое в исследовании Н. С. Панфиной, о каких типах учения, согласно П. Я. Гальперину, идет речь, какая ориентировочная основа действия имеет место в каждом примере. Обоснуйте свое мнение.

1. Учитель демонстрировал образец буквы, выделяя ее элементы, и давал такое объяснение: «Мы начинаем писать вот здесь (указывает), ведем по линейке вниз до сих пор (указывает), а теперь поворачиваем вверх и ведем вот в этот уголок (указывает)». Если проанализировать это объяснение, то окажется, что учащийся практически не получает никаких ориентиров, а имеет лишь образец конечного продукта. Ребенку пришлось 174 раза (в среднем) повторить процесс написания буквы, пока ему удалось «нащупать» нужные ориентиры, позволяющие написать ее правильно. Роль преподавателя при этом ограничивалась констатацией сделанных ошибок и указаниями по их исправлению. Чтобы перейти к написанию следующей буквы, учащийся вновь проделывал весь длительный путь самостоятельного поиска ориентиров, что потребовало в среднем 163 попытки.

2. Ребенок также получал образец заданного продукта — определенной буквы, но при этом на бумагу наносилась система точек, с помощью которых можно осуществить исполнительную часть действия и получить нужный контур. Ребенок копировал эти точки и по ним воспроизводил контур. При переходе к усвоению следующей буквы преподаватель вновь должен дать соответствующую ей систему точек, которой воспользуется учащийся как еще одной частной ООД. При таком обучении для усвоения умения воспроизводить контур первой буквы потребовалось только 22 повторения, а для овладения написаниям второй — лишь 17.

3. Учитель уже не дает готовой системы ориентиров, но зато объясняет учащимся принцип их нахождения. Он говорит им, что точки нужно ставить в тех местах, где линия меняет свое направление. Демонстрация производится обычно на одной букве, но ребенок выполняет задание по написанию нескольких разных букв, усваивая предложенный принцип. Каждое из этих заданий уже имеет не частное значение, а позволяет довести до сознания учащегося то, что составляет сущность каждого из частных явлений. Первая буква была правильно воспроизведена всего лишь после 14 повторений, а вторая — после 8. Начиная с восьмой буквы, учащиеся выполняли задания с первого раза безошибочно. Перенос был значительным: они смогли воспроизводить практически любой контур — латинские, грузинские и арабские буквы. Учащиеся стали гораздо лучше рисовать [67].

Задача 2. Проанализируйте схему и раскройте соотношения учения и научения в отечественной (рис. 8.1, а) и зарубежной психологии (рис. 8.1, б).

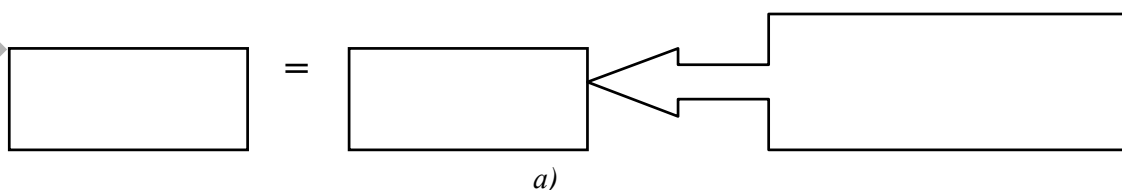
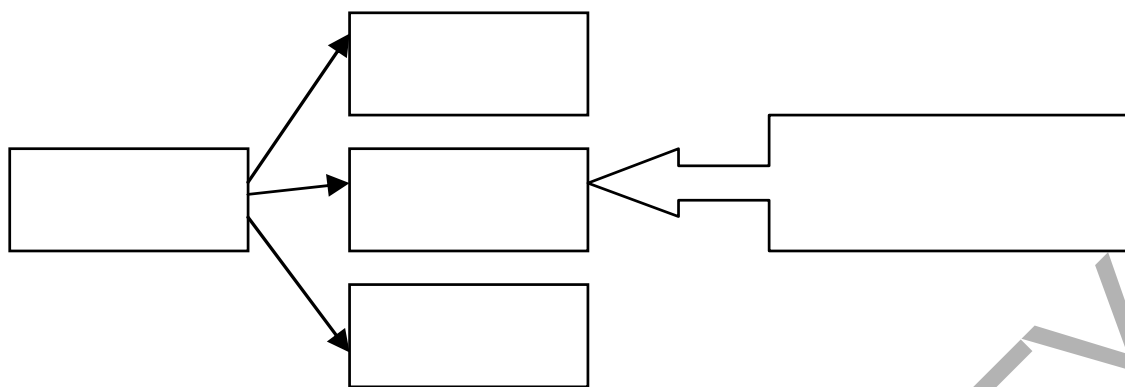


Рисунок 8.1



б)

Рисунок 8.1 — Окончание

Задача 3. Постройте логически рассказ-сообщение об особенностях обучения детей разных возрастов по схеме «Возрастные рамки — виды научения — примеры проявления научения — особенности обучения». Заполните следующую таблицу:

Возраст	Вид научения	Пример проявления научения	Особенности обучения
1. Младенчество			
2. Ранний			
3. Дошкольный			
4. Младший школьный			
5. Подростковый			
6. Юношеский			

Задача 4. Проанализируйте этапы формирования умственных действий в соответствии с теорией П. Я. Гальперина. Подумайте, какие различия будут проявляться в ситуации применения положений теории поэтапного формирования умственных действий учителем начальных классов для организации процесса обучения младших школьников и в ситуации практической реализации ее положений педагогом высшего учебного заведения для организации учебного процесса в направлении овладения студентами профессиональными знаниями и умениями. Составьте схемы, отражающие специфику этапов в каждом из случаев. Приведите примеры.

Задача 5. Проанализируйте позиции психологов по поводу сущности понятия «научение». Выделите основные признаки, раскрывающие его

содержание. Определите, существуют ли противоречия во взглядах различных ученых.

1. Все основные изменения поведения и деятельности ребенка в процессе его «превращения в человека» являются фактами научения. Научение выступает как ведущий фактор развития, с помощью которого у детеныша вида «хомо сапиенс» формируются человеческие формы поведения и отражения реальности, происходит процесс превращения биологической особи в субъекта человеческого отношения к миру (Л. Б. Ительсон) [41, с. 203].

2. Научение — это систематическая модификация поведения при повторении ситуации и(или) под влиянием прошлого опыта, на основе образования связей, сохранения следов и их реорганизации (В. Д. Шадриков) [86, с. 117].

3. 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 (Р. С. Немов) [64, с. 234].

4. А. К. Маркова рассматривает научение как приобретение индивидуального опыта, но, прежде всего, обращает внимание на автоматизированный уровень навыков [53].

Задача 6. Определите, примеры каких видов научения приведены ниже.

1. Рефлекс «поиска груди»: если дотронуться до щеки ребенка, он поворачивается в направлении раздражителя и открывает рот, как будто ищет материнскую грудь.

2. «Рефлекс Моро»: когда ребенка резко опускают или поднимают, то он сначала растопыряет руки и вытягивает пальцы, а затем сжимает их и протягивает руки назад к телу.

3. Хватательный рефлекс кисти: когда к ладони ребенка прикасаются карандашом или пальцем, он цепко хватается за него, а при попытке вытащить — сжимает еще крепче.

4. Зрачковый рефлекс: зрачки ребенка сужаются на ярком свете и при засыпании, расширяются в темноте и при пробуждении.

5. Младенец успокаивается, когда слышит привычные звуки, колыбельные, песни.

6. Младенец научается поворачивать головку влево на звук колокольчика, если каждый успех малыша подкрепляется бутылочкой с молоком.

7. Первоначально младенцы реагируют на сильные звуки (учащение сердцебиения, изменение дыхания, плач), однако по мере продолжения предъявления звука ребенок привыкает к нему и перестает реагировать.

8. В 3—4 месяца развивается навык хватания, который указывает на установление координации между зрительным восприятием и регуляцией движений.

9. К 5 месяцам возникает зрительно-направленное доставание предметов. Этот навык предполагает соединение приобретенных ранее элементов движений и восприятия: хватательного рефлекса и появляющегося на его основе произвольного хватания, дотягивания рукой до предмета, координации движения рук и зрительного восприятия, предметности восприятия, способности слежения взглядом за объектом.

10. В 9—12 месяцев почти у всех детей уже развит пинцетный захват — способ удерживания предметов большим и указательным пальцами. До года развивается указательный жест. Первоначально это форма неудавшегося хватательного движения, направленного на объект.

11. В 3—4 месяц жизни ребенок связывает звуки голоса с присутствием взрослого (начинает искать его глазами). После 3—4 месяцев в речи ребенка (лепете) появляются различные звуки, он начинает подражать интонационной и ритмической стороне речи взрослого.

12. В полгода обнаруживаются элементы настоящего речевого общения (специфические реакции ребенка на жесты взрослого, сопровождаемые словами: «иди-иди» — протягивает ручки; на вопрос «где мама?» поворачивает головку). Таким образом, ребенок начинает связывать воспринимаемый предмет с определенным словом.

Задача 7. Проанализируйте подходы психологов к определению учения как психологического феномена. Определите параметры, отражающие его сущность. Укажите, какая позиция является, на ваш взгляд, наиболее содержательной и оптимальной. Свою точку зрения обоснуйте.

1. Основная цель учения, применительно к которой принаравливается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство — освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности. Этот процесс учения протекает не стихийно, не самотеком. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения — двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося (*С. Л. Рубинштейн*) [76, с. 495].

2. Учение — это деятельность, непосредственной целью которой является само освоение определенной информации, действий, форм поведения. Такая специфическая деятельность субъекта, направленная на научение, имеющая своей целью научение, именуется учением (*Л. Б. Ительсон*) [41, с. 205].

3. Н. Ф. Талызиной учение рассматривается как усвоение определенных видов и способов познавательной деятельности, которые включают в себя заданную систему знаний и в дальнейшем обеспечивают их применение в заранее заданных пределах [79].

4. В. В. Давыдов рассматривает учение как специфический вид деятельности.

5. А. Н. Леонтьев рассматривал учение как тип ведущей деятельности, которая не только занимает большой промежуток времени, но в ее русле формируется также сама личность ученика и более частные виды деятельности.

6. Учение — это вид деятельности, в процессе которой осуществляется обучение личности и достигается ее обученность (*К. К. Платонов*) [41, с. 29].

Задача 8. Внимательно посмотрите на приведенную схему (рис. 8.2), определив различия между процессами научения и обучения. Установите соответствие между процессами и соответствующими характеристиками.

Задача 9. Расположите этапы формирования умственных действий, выделенных П. Я. Гальпериным, в правильной последовательности:

- 1) этап формирования действия во внутренней речи;
- 2) этап формирования действия в материальном (или материализованном) виде;
- 3) этап формирования действия во внешней речи про себя;
- 4) этап составления схемы ориентировочной основы действия;
- 5) этап формирования действия как внешнеречевого.

Подберите к каждому этапу словосочетание из нескольких терминов-обобщений, которые кратко будут отражать содержание этапа.

Определите, формирование какого внутреннего действия осуществляется учителем в приведенном ниже примере. Выделите этапы формирования данного умственного действия.

На карточки выписываются те грамматические правила, на которые делаются ошибки. Они организуются в той последовательности, в которой их следует применять к написанной фразе.

Сначала требуется, чтобы обучаемый вслух читал первое правило и применял его к фразе, затем — второе, и так далее до конца карточки.

Когда правила выучены наизусть, можно отложить карточку, но все еще следует произносить их вслух.

Затем предполагается произнесение правил про себя при их применении.

В результате ученик способен применить правила, не произнося их ни вслух, ни про себя и даже не осознавая, — в свернутом и погруженном виде.

Определите, какие этапы формирования умственных действий и понятий представлены в следующих примерах:

1. Родители мальчика 6 лет уверяют, что их ребенок прекрасно умеет считать и решать задачи, ведь они сами его этому научили. Перед психологом лежит тетрадь, в которой ребенком решены сложные примеры и записаны решения задач, где выполнены действия сложения, вычитания, деления, умножения.

Психолог показывает ребенку десять фишек и спрашивает его:

— Если ты возьмешь себе половину фишек, то сколько фишек останется у меня?

Мальчик с недоумением смотрит то на фишки, то на психолога. После повторения вопроса ситуация не изменилась.

Психолог записывает в тетради мальчика такой пример: $10 : 2 = ?$ Ребенок сразу выполняет действие в уме и верно называет ответ, записывая его.

2. Мальчику-первокласснику предлагается задание составить рассказ, где действуют арбуз, кот, банан, автомобиль. Все предметы, о которых должна идти речь, четко и в цвете изображены на карточках, которые выложены перед ребенком.

Ребенок придумывает короткий рассказ (сам объявляет о его окончании), где действуют только арбуз и кот.

3. Ребенок, который давно читает про себя, встречая в тексте незнакомое слово, прочитывает его шепотом по слогам.

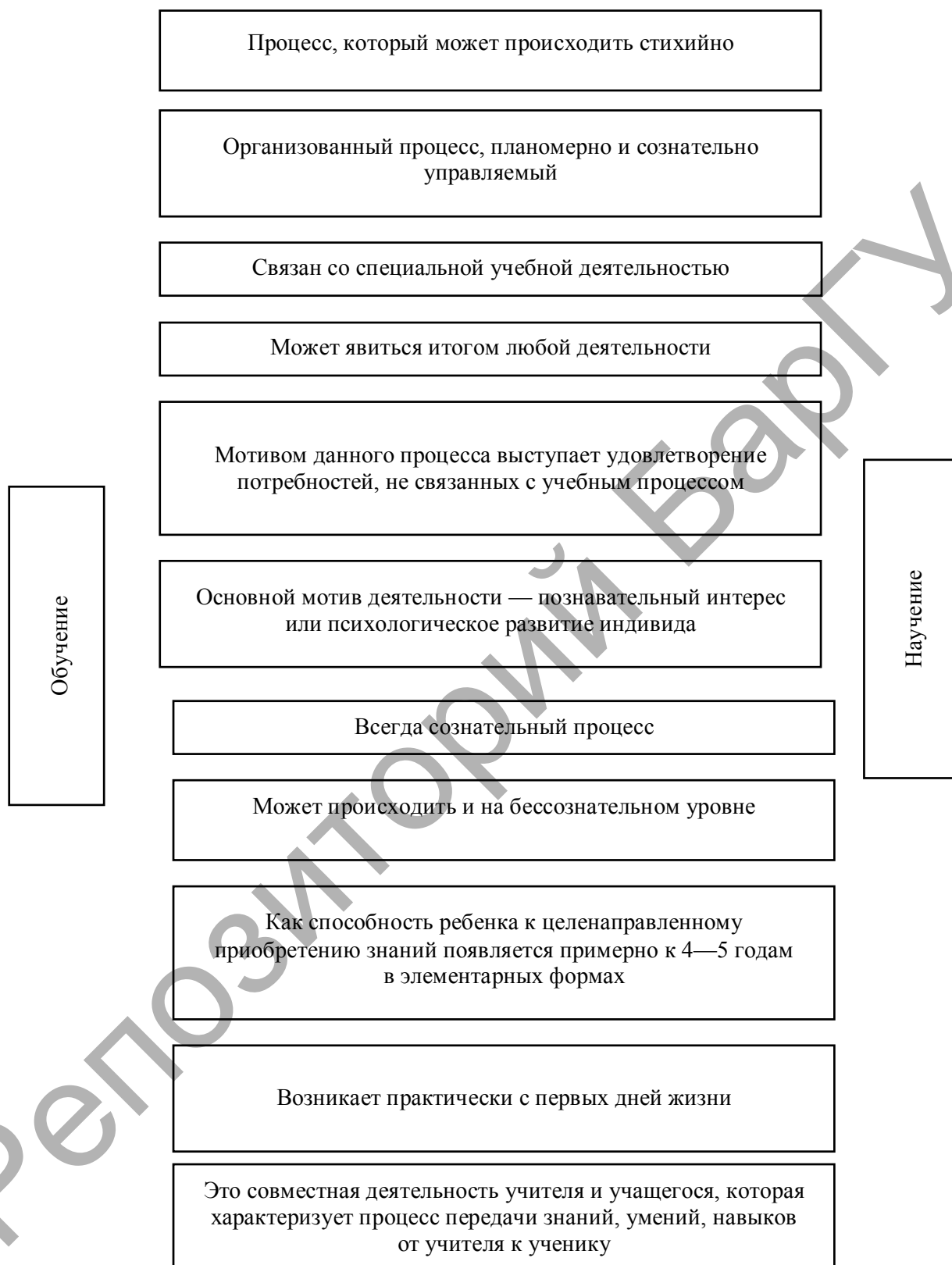


Рисунок 8.2

4. Ребенок обрывает взрослого, пытающегося ему объяснить, кто и что делает:
— Не говори словами, я все глазами понимаю.

5. Маленький ребенок пробует написать букву и сокрушается: «Почему мои руки глаз не слушаются?»

Задание 10. Установите соответствие между названиями научений и их содержательными характеристиками:

- | | |
|--|--|
| а) привыкание; | 1) вид научения, который предполагает последовательное и систематическое подкрепление каждого этапа научения, и таким образом индивида подводят к нужной форме поведения; |
| б) сенсбилизация; | 2) вид научения, при котором происходит изменение отрицательной реакции на положительную; |
| в) импринтинг; | 3) вид научения, при котором решение приходит внезапно; |
| г) условно-рефлекторное научение; | 4) выработка определенной реакции в ответ на повторяющееся воздействие; |
| д) контрбусловливание; | 5) наследственно запрограммированное и необратимое формирование привязанности к первому движущемуся объекту, который попадает в поле зрения новорожденного; |
| е) научение методом проб и ошибок; | 6) вид научения, при котором решение задачи проходит в два этапа: рассматриваются имеющиеся данные и между ними устанавливаются связи; выдвигаются различные гипотезы относительно решения задачи; |
| ж) научение путем формирования реакции; | 7) ослабление реакции на определенный раздражитель при его многократном воздействии; |
| и) научение путем наблюдения или подражания; | 8) вид научения, при котором формы поведения приобретаются на основе наблюдения за другими людьми, являющимися моделью для подражания; |
| к) латентное научение; | 9) вид научения, при котором происходит создание определенной когнитивной стратегии, необходимой для координации и интеграции их отдельных элементов; |
| л) выработка психомоторных навыков; | 10) процесс, при котором повторение стимула ведет к усилению чувствительности к нему; |
| м) инсайт; | |
| н) научение путем рассуждения; | |

- 11) вид научения, при котором человек использует различные попытки для решения стоящей перед ним задачи, и, постепенно отказываясь от неэффективных действий, находит верное решение;
- 12) вид научения, при котором все сигналы, идущие от окружающей среды, обрабатываются и преобразуются головным мозгом. При этом в нем создаются своего рода когнитивные карты окружающей действительности.

Контрольные вопросы

1. Как трактуют понятия «научение», «обучение» и «учение» А. К. Маркова и Н. Ф. Талызина?
2. Чем отличается точка зрения В. Д. Шадрикова по поводу научения от точки зрения Л. Б. Ительсона?
3. Как трактовалось научение в отечественной психологии в советский период ее развития?
4. Охарактеризуйте бихевиористскую концепцию научения?
5. Охарактеризуйте ассоциативно-рефлекторную теорию научения?
6. Чем отличаются когнитивные теории научения от бихевиористских и ассоциативно-рефлекторных?
7. Какие уровни научения принято выделять в психологии?
8. Охарактеризуйте междисциплинарный подход к учению?
9. Охарактеризуйте деятельностный подход к усвоению социального опыта?
10. Каковы основные операциональные теории усвоения социального опыта?

Список рекомендуемых источников: 22, 25, 36, 39, 40, 58, 61, 64, 69, 77, 82, 85, 93.

Т Е М А 9 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СТРУКТУРА

Содержание: понятие педагогической деятельности в современной психологии. Структура, цель, задачи педагогической деятельности. Мотивация педагогической деятельности. Педагогические функции и умения. Стили педагогической деятельности.

Ключевые понятия: педагогическая деятельность, гностический компонент, конструктивный компонент, коммуникативный компонент, организаторский компонент, мотивация педагогической деятельности, педагогические умения, средства педагогической деятельности.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Интересные факты. Научный анализ педагогической деятельности отдает должное уникальности творческого метода каждого педагога, но сам он построен не на описаниях, а на принципах сравнительного исследования, качественно-количественного анализа. Особенно перспективным принято считать направление, связанное с применением принципов системного подхода к анализу и построению моделей педагогической деятельности.

С и с т е м а — это совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность. Она обязательно предполагает взаимодействие элементов.

Однако с точки зрения П. К. Анохина, взаимодействие как таковое не может сформировать систему из множества элементов. Разрабатывая теорию функциональных систем, он подчеркивает, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов, предъясняя и на получение фокусированного полезного результата.

Центральная научная задача педагогики и педагогической психологии как науки заключается в том, чтобы описать, как именно составляющие системы зависят друг от друга.

В педагогике существуют многочисленные варианты применения общей теории систем к анализу педагогической деятельности. Так, Н. В. Кузьмина, вводя понятие *педагогической системы*, выделяет не только ее структурные составляющие (субъект педагогического воздействия, объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации), но и функциональные компоненты педагогической деятельности.

Центральная научная задача педагогики и педагогической психологии как науки заключается в том, чтобы описать, как именно составляющие системы зависят друг от друга. Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н. В. Кузьмина определила структуру деятельности учителя.

В данной модели были обозначены *пять функциональных компонентов*: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

По мнению В. И. Гинецинского, который также предлагает модель системного характера, в педагогической деятельности можно выделить *четыре функциональных компонента*:

1) презентативная функция, состоящая в изложении учащимся содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании от конкретных форм обучения. Она ориентирована на сам факт изложения учебного материала;

3) инсентивная функция, заключающаяся в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к усвоению информации. Ее реализация связана с постановкой вопросов, оценкой ответов;

- 4) корректирующая функция, связанная с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих учащихся;
- 5) диагностирующая функция, обеспечивающая обратную связь [22, с. 46—49].

Информация для размышления. В исследовании Н. В. Тумаровой также выявлены вполне определенные различия в структуре мотивации у мастеров производственного обучения высокого и низкого уровней педагогического профессионализма. Таким образом, продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации педагога. Но не все параметры педагогической деятельности жестко зависят от уровня мотивации. Исследования А. А. Реана показывают, что не существует значимой связи между мотивацией педагога и адекватностью представлений педагога о личности учащихся. Даже те, кто получает удовлетворение от самого педагогического труда, кто осознанно выбрал профессию, кто стремится к достижению высоких результатов — даже они далеки от полностью адекватного понимания своих подопечных. Чтобы правильно понимать своих учащихся, педагогу требуются высокоразвитые рефлексивно-перцептивные способности и умения [73].

Десять «Почему?»

1. Почему конструктивные цели называют этапными?
2. Почему чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем выше удовлетворенность педагогической профессией и эмоциональная стабильность педагога?
3. Почему, с позиции А. К. Марковой, педагогическая деятельность выступает только одной из сторон профессиональной компетентности педагога наряду с педагогическим общением и личностью учителя?
4. Почему главной целью педагогической деятельности является развитие ребенка, а не обучение?
5. Почему в педагогической деятельности важно гармоничное сочетание исходных, этапных и оперативных педагогических целей?
6. Почему педагогическая деятельность является полимотивированной?
7. Почему проективный компонент в структуре педагогической деятельности был выделен Н. В. Кузьминой позднее остальных четырех (гностического, конструктивного, коммуникативного и организаторского)?
8. Почему авторитарный стиль может рассматриваться как наиболее оптимальный в ситуации взаимодействия с учащимися?
9. Почему стиль педагогической деятельности является ее интегративной характеристикой?
10. Почему необходим психологический самоанализ педагогической деятельности?

Стратегии убеждения

В педагогической психологии в настоящее время не существует единого мнения о том, какой стиль педагогического общения является наиболее эффективным. Приведите аргументы, доказывающие важность применения эклектического подхода в отношении использования стилей педагогической деятельности.

Творчество студентов

Разработайте модель в виде схемы индивидуального стиля педагогической деятельности учителя с учетом его индивидуальных особенностей и специфики класса, с которым сопряжена его работа. Дайте краткую психологическую характеристику класса и личности учителя, чтобы обосновать эффективность созданной модели.

Психологические задачи

Задача 1. Установите соответствие между названиями уровней продуктивности педагогической деятельности и их характеристиками:

- | | |
|---|--|
| а) репродуктивный; | 1) учитель владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащихся; |
| б) адаптивный; | 2) педагог умеет пересказать другим то, что знает сам; |
| в) локально-моделирующий; | 3) педагог этого уровня владеет стратегиями формирования системы знаний, умений, навыков по учебному предмету в целом; |
| г) системно-моделирующий знания учащихся; | 4) педагог владеет стратегиями обучения учащихся по отдельным разделам курса, способен формулировать педагогическую цель, отбирать средства ее достижения, представлять результат их продвижения в учебно-познавательной деятельности; |
| д) системно моделирующий деятельность и поведение учащихся; | 5) учитель может адаптировать свое сообщение к особенностям аудитории. |

Продемонстрируйте особенность проведения этапа урока «Объяснение нового материала» учителем, который обладает каждым из пяти уровней продуктивности педагогической деятельности.

Задача 2. На основе схемы (рис. 9.1), представляющий иерархическую систему целей педагогической деятельности, выделенных Ю. Н. Клюткиным и Г. С. Сухобской, объясните, каким образом соотносятся взаимосвязи данных целей.

1. Исходные педагогические цели, которые определяют общие направления работы того или иного звена в системе образования (средней школы, среднего специального или высшего учебного заведения).

2. Конструктивные, или этапные цели. Эти цели представлены в учебных программах, программу воспитательной работы, методических рекомендациях.

3. Оперативные педагогические цели ставятся учителем в ходе обучения и воспитания детей конкретного класса и школы. Важно ставить не только цели продвижения ученика в учении, но и цели развития личности, способствующие формированию ее мотивационно-потребностной сферы, ценностных ориентаций, эмоций и воли.

Приведите пример каждой группы целей.

Какие цели являются, на ваш взгляд, наиболее изменчивыми? Почему?

Какие цели являются наиболее динамичными? Почему?

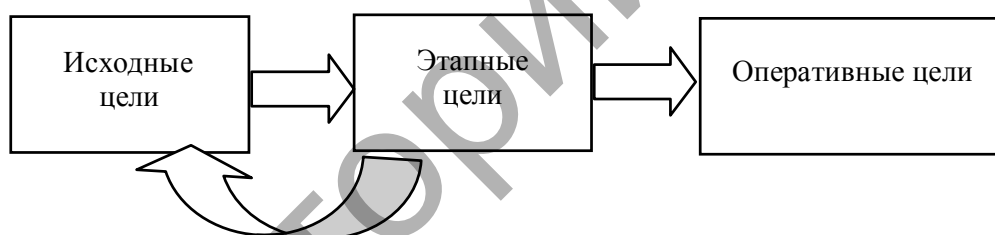


Рисунок 9.1

Задача 3. Дайте определение следующим понятиям: внутренняя мотивация педагогической деятельности, внешняя мотивация педагогической деятельности, внешняя отрицательная и внутренняя положительная мотивация. Распределите указанные ниже мотивы на следующие группы: 1) внутренняя мотивация; 2) внешняя положительная; 3) внешняя отрицательная. Составьте оптимальные мотивационные комплексы, учитывая положение А. А. Реана о том, что тем оптимальнее мотивационный комплекс, чем выше удовлетворенность профессией педагога. Почему, на ваш взгляд, данные комплексы являются оптимальными?

Строка подсказки: удовлетворение от самого процесса и результата работы; денежный заработок; стремление к продвижению по работе; стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег; стремление избежать возможных наказаний или неприятностей; потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других; удовлетворение от самого процесса и результата работы; возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

Задача 4. Учитывая, что цели и задачи педагогической деятельности зависят от конкретной парадигмы обучения, сформулируйте цель и определите специфику педагогической деятельности в рамках авторитарной и гуманистической личностно-ориентированной педагогики, используя схему «цель деятельности — особенности общения с учащимися — особенности восприятия учащихся — характер регламентации и контроля деятельности педагога».

Задача 5. В педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти.

Установите соответствие между видами мотивов власти и их содержанием:

- | | |
|---------------------------|--|
| а) власть вознаграждения; | 1) она имеет место в тех случаях, когда учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения в школе или дома в новом свете; |
| б) власть наказания; | 2) ее сила определяется ожиданием, в какой мере учитель может удовлетворить один из мотивов ученика и насколько учитель поставит это удовлетворение в зависимости от желательного для него поведения ученика; |
| в) нормативная власть; | 3) она основана на идентификации ученика с учителем и его желании быть похожим на учителя; |
| г) власть эталона; | 4) ее сила зависит от величины приписываемых учителю со стороны ученика особых знаний по изучаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках предмета; |
| д) власть знатока; | 5) ее сила определяется ожиданием ученика: во-первых, той меры, в которой учитель способен наказать его за нежелательные для учителя действия фрустрацией того или иного мотива; во-вторых, насколько учитель сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения ученика; |
| е) информационная власть; | 6) речь идет об интериоризированных учеником нормах, согласно которым учитель имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них. |

Укажите, какие виды мотивов власти приемлемы во взаимодействии с учащимися младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста.

Приведите примеры ситуаций, когда целесообразна активизация каждого из перечисленных мотивов власти.

Сторона педагогической деятельности	Педагогическое умение
1. Педагогическая деятельность	
2. Педагогическое общение (обеспечение атмосферы психологической безопасности)	
3. Личность (создание возможности для саморазвития и самообразования)	
4. Стимулирование и диагностика обученности учащихся	
5. Стимулирование и диагностика воспитанности учащихся	

Задача 7. Прочитайте признание каждого из четырех учителей и определите, кто из них строит учебный процесс в соответствии с эмоционально-импровизационным, эмоционально-методическим, рационально-импровизационным и рационально-методичным стилем. Обоснуйте свою точку зрения.

1. Я составляю подробный план урока. Однако могу часто отклоняться от него, особенно, если замечаю пробелы в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала. Большую часть урока я отвожу объяснению нового материала. При этом постоянно слежу за тем, как усваивается учащимися новый материал в процессе объяснения. Нужно признаться, что я часто обращаюсь к ним с вопросами в процессе объяснения и всегда добиваюсь абсолютно правильных ответов. Честно сказать, я всегда сам исправляю ошибки, допущенные ими. Постоянно слежу за активностью всех учащихся во время опроса. При этом неподготовленность или настроение их во время урока могут вывести меня из равновесия.

Часто использую дополнительный учебный материал при объяснении. При выполнении учащимися самостоятельных работ я тщательно слежу, чтобы они выполняли их сами, без подсказок, не подглядывая в учебник.

На уроке постоянно поддерживаю высокий темп работы и всегда требую четкого соблюдения дисциплины, потому что меня отвлекает «рабочий шум».

За хорошие ответы я часто поощряю детей, а за плохие — порицаю. На уроке часто организую повторение пройденного материала. Я думаю, что учащимся обычно интересно и приятно у меня на уроках.

2. Я не составляю подробный план урока, а планирую его лишь в общих чертах. Не отклоняюсь от плана, даже если замечаю пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала.

Я отвожу большую часть урока объяснению нового материала, при этом редко обращаюсь к учащимся с вопросами в процессе объяснения и в процессе опроса. Немного времени отвожу ответу каждого ученика. Я не ставлю перед собой цель добиваться абсолютно правильных ответов и всегда стимулирую опрашиваемого к тому, чтобы он самостоятельно исправил ошибки в своем ответе.

На уроке часто использую дополнительный учебный материал при объяснении, часто меняю темы работы на уроке. При этом я даже допускаю, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала.

На неожиданные вопросы учащихся отвечаю сразу. При этом их неподготовленность или настроение во время урока могут вывести меня из равновесия.

Я не всегда укладываюсь в рамки урока. Не считаю нужным строго следить за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник.

3. Я всегда подробно оцениваю каждый ответ. Мои требования к сильным и слабым ученикам сильно не отличаются. Часто поощряю учащихся за хорошие ответы и порицаю за плохие. Я редко контролирую их знания, однако часто повторяю пройденный с ними материал.

Хочу признаться, что в моей практике работы имеют место случаи, когда я переходил к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися.

Я не поддерживаю высокий темп урока и, как правило, не переживаю, если учащиеся не выполнили домашнее задание. Меня не отвлекает «рабочий шум» на уроке, не требую соблюдения дисциплины.

4. В целом я составляю подробный план урока, от которого отклоняюсь лишь в тех случаях, когда замечаю пробелы в знаниях учащихся или трудности усвоения ими материала. Во время объяснения нового материала, на которое не уделяю много времени на уроке, часто задаю вопросы учащимся, редко использую дополнительные сведения. Я ни в коем случае не допускаю, чтобы ответы на вопросы переросли в коллективное обсуждение. Всегда укладываюсь в рамки урока. Часто контролирую знания учащихся и порицаю за плохие ответы, но за хорошие ответы поощряю школьников редко. Для меня принципиально важно, чтобы учащиеся формулировали ответы самостоятельно и без подсказок. Думаю им не очень приятно и интересно находиться у меня на уроках.

Определите, как поведет себя учитель, придерживающийся каждого из четырех стилей, в следующих педагогических ситуациях:

а) ученик отвлекается во время объяснения нового материала и мешает другим;

б) в начале урока оказалось, что все ученики не поняли домашнее задание;

в) при объяснении нового материала оказалось, что все ученики слабо ориентируются в старом материале;

г) ученики плохо слушают объяснение нового материала.

Задача 8. Соотнесите аналогии педагогической деятельности, приводимые Я. А. Коменским, с ее функциями. Сформулируйте обоснованный и развернутый ответ.

«Учителю, — подчеркивал Я. А. Коменский, — вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем». Он проводил ряд блестящих аналогий между учителем и садовником, учителем и предприимчивым архитектором, уподоблял учителя усердному ваятелю, расписывающему и шлифующему умы и души людей.

Задача 9. А. К. Байметов, изучая мотивы педагогической деятельности, все их разнообразие объединил в три группы: 1) мотивы долженствования; 2) мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом; 3) мотивы увлеченности общением с детьми — «любовь к детям». По характеру доминирования этих мотивов им были выделены четыре группы учителей: 1) с предъяснением мотивов долженствования (43%); 2) с доминированием интереса к преподаваемой дисциплине (39%); 3) с доминированием потребности общения с детьми (11%); 4) без ведущего мотива (7%).

Определите, каким образом тип мотивации влияет на характер и направленность педагогических требований учителя к учащимся, т. е. к какой стороне учебного процесса предъявляются наибольшие требования учителями каждой из вышеперечисленных групп.

Попробуйте соотнести стиль педагогической деятельности (авторитарный, демократический и либеральный) учителем с разными доминирующими видами мотивации. Обоснуйте свое мнение.

Задача 10. Установите соответствие между личностными центрами педагога, согласно А. Б. Орлову, с профессиональными позициями, выделенными М. Таленом:

- | | |
|----------------------|--------------------------------------|
| а) эгоистическая; | 1) сократ; |
| б) бюрократическая; | 2) генерал; |
| в) конфликтная; | 3) менеджер; |
| г) авторитетная; | 4) мастер; |
| д) познавательная; | 5) гид; |
| е) альтруистическая; | 6) тренер; |
| ж) гуманистическая; | 7) руководитель групповой дискуссии. |

Укажите, какая центрация и в каких педагогических ситуациях является, на ваш взгляд, наиболее оптимальной.

Отнесите к одной из центраций, выделенных А. Б. Орловым, каждую из следующих характеристик:

1) центрация на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся);

- 2) центрация на интересах администрации, руководства;
- 3) центрация на интересах своего «Я»;
- 4) центрация на требованиях средств обучения и воспитания;
- 5) центрация на интересах, потребностях учащихся;
- 6) центрация на интересах коллег;
- 7) центрация на интересах, запросах родителей учащихся.

В соответствии с типологией М. Талена определите характеристики следующих профессиональных позиций:

а) учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще;

б) избегает всякой бессмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик должен беспрекословно подчиняться выполняемым приказам;

в) воплощенный образ энциклопедии, лаконичен, точен, сдержан, ответы на все вопросы, как и сами вопросы, ему всегда заранее известны, практически безупречен и поэтому скучен;

г) учитель поощряет инициативу и самостоятельность, стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата;

д) учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, свойственен индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации, учащиеся учатся к отстаиванию своих позиций;

е) учитель, который главным считает установление согласия и сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого демократическое согласие в процессе дискуссии важнее ее результата;

ж) учитель, который берет на себя роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат, учащиеся в отдельности как представители индивидуальности не важны, большее значение имеет их совместная работа.

Контрольные вопросы

1. Как определяется педагогическая деятельность в психолого-педагогической литературе?
2. К какой группе профессий, согласно Е. А. Климову, относится педагогическая деятельность?
3. Что является предметом педагогической деятельности?
4. Какие выделяют средства педагогической деятельности?

5. Что, по вашему мнению, является продуктом педагогической деятельности?

6. Охарактеризуйте коммуникативную функцию педагогической деятельности?

7. В чем проявляются основные противоречия педагогической деятельности?

8. Каковы основные уровни продуктивности педагогической деятельности согласно Н. В. Кузьминой?

9. Какими факторами определяется выбор учителем стиля педагогического общения?

10. В чем специфика мотивации педагогической деятельности?

Список рекомендуемых источников: 7, 8, 20, 32, 36, 37, 48, 49, 52, 57, 72, 74.

Т Е М А 10 ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Содержание: социальные ожидания в отношении к учителю. Профессиональная Я-концепция учителя. Самосознание учителя. Требования к личности учителя. Педагогические способности.

Ключевые понятия: профессиональная Я-концепция учителя, самосознание учителя, педагогические способности.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Интересные факты. Исследования А. Реан показали, что образ «Я» у педагогов наиболее отдален от идеала по таким качествам, как уступчивость, лидерство и доверчивость (методика Лири).

Причем по лидерству отклонение отрицательное, а по двум другим качествам — положительное. Это означает, что лидерство, по самооценке педагогов, выражено у них недостаточно; имеется желание развивать в себе это качество, приближаясь к «идеальному» образу педагога-профессионала. Но фактически исследование сформированности «лидерства» у педагогов показало, что оно у них достаточно выражено и соответствует адаптивному уровню развития.

Дальнейшее усиление этой тенденции свидетельствует о формировании дезадаптивного варианта развития по нарастанию авторитарности и связанности с такими качествами личности, как властность и деспотичность.

Таким образом, данное стремление приблизиться к «идеалу», скорее, уводит от действительно продуктивных моделей педагогического общения.

Думается, что в этом искаженном представлении об идеале педагога как властной, доминантной личности отразились укорененные в сознании идеи авторитарной педагогики.

Такие качества, как уступчивость и доверчивость, по самооценке педагогов, выражены у них слишком сильно. И, следовательно, считают они, для приближения к профессиональному идеалу «Я» необходимо стать менее уступчивым и менее доверчивым [46, с. 218].

Информация для размышления. Согласно Г. Мюнстербергу, своим происхождением педагогическая профессия обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип деятельности, назначение которой — подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры.

Многие теоретики-педагоги отмечали огромное нравственное воздействие, могучую и мудрую власть учительской профессии. Платон писал, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей. Учитель, по мнению К. Д. Ушинского, является ратоборцем истины и добра, живым звеном между прошедшим и будущим, посредником между тем, что создано прошлыми поколениями и поколениями новыми. Если учитель, полагал Л. Н. Толстой, имеет только любовь к делу, он будет хорошим учителем. Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам — он совершенный учитель. Как правильно указывал А. С. Макаренко, ученики простят своим учителям и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, глубокое знание предмета, ясную мысль. Огромное внимание изучению особенностей педагогической деятельности уделял и Л. С. Выготский [68].

Десять «Почему?»

1. Почему в исследовании Л. М. Митиной показано, что степень социальной адаптации (эмоциональной стабильности): в среднем по группам учителей ниже, чем у других профессиональных групп (инженеров, летчиков и т. п.); у многих учителей (более 30%) показатель равен или даже ниже, чем у больных неврозами; у группы молодых учителей выше, чем у группы учителей со стажем; у учителей, работающих с подростками, выше, чем у учителей, работающих с младшими и старшими классами? [46, с. 218].

2. Почему профессиональное самосознание рассматривается как фундаментальное условие профессионального развития учителя?

3. Почему в процессе профессиональной деятельности педагога некоторые педагогические способности могут становиться характерологическими свойствами личности?

4. Почему подход к раскрытию структуры знаний, необходимых педагогу, в зарубежной психологии рассматривается как более психологический, по сравнению с аналогичными подходами в отечественной психологии? Например:

- а) Н. В. Кузьмина предложила следующую структуру знаний учителя: предмета правил осуществления деятельности, психологических особенностей овладения учащимися содержания и методов учебной деятельности, индивидуально-психологических особенностей учащихся, достоинств и недостатков собственной деятельности и личности;
- б) Дж. Т. Гибсон считает, что компетентный учитель должен обладать следующими знаниями и умениями: знание содержания предмета преподавания, умение в применении психологических принципов (знания и умения по возрастной психологии, умения обучать и осознавать реакции учеников на действия учителя, знание и умение использовать индивидуальные различия), знания и умения использовать закономерности процесса «учение-обучение», умение приспосабливаться к новой ситуации, к неожиданным инновациям [29, с. 158—160].

5. Почему стержневой составной частью профессиональной компетентности педагога является психологическая компетентность (социально-перцептивная, аутопсихологическая, коммуникативная, психолого-педагогическая)?

6. Почему отсутствие какой-либо педагогической способности при серьезном отношении учителя к деятельности может не оказывать негативного влияния на успешность и эффективность педагогической деятельности?

7. Почему речевые способности учителя отличаются от коммуникативных?

8. Почему для учителя важна развитая рефлексия? Почему осознание выступает как условие рефлексии?

9. Почему, согласно Н. В. Кузьминой, проявление педагогических способностей усиливается с повышением уровня продуктивности педагогической деятельности?

10. Почему Я-концепция педагога влияет на характер взаимодействия с учащимися?

Стратегии убеждения

Докажите, что профессиональное самосознание педагога является основным источником и механизмом профессионального развития и совершенствования. Используйте метод мозгового штурма.

Творчество студентов

Составьте модель идеального учителя, с вашей точки зрения. Оформите разработанную вами модель в форме буклета, в которой описан психологический портрет идеального учителя и условия, которые будут способствовать формированию такой личности.

Составьте портрет педагога с позиции однокурсников, используя метод экспертной оценки.

Психологические задачи

Задача 1. Прочитайте высказывания ученых и сформулируйте требования, которые предъявляются обществом к личности учителя как представителя педагогической профессии.

1. Отсутствие педагогической направленности «у учителя приводит к тому, что индивидуально-психологическое содержание ребенка обезличивается. И, наоборот, учитель, направленный на ребенка, всегда ориентирован на уникальную неповторимость каждого ученика, на развитие его индивидуальных способностей, и прежде всего нравственной сферы (Л. М. Митина) [57, с. 22].

2. Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно уже учен и развит, что отныне его задача просвещать только других, а не самого себя. Между таким учителем и учениками неизбежно разрывается та невидимая духовная связь, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино, сродняет и сдружает их, — потребность развития и работа над своим образованием (П. Ф. Кантерев) [21, с. 412].

3. Там, где учитель выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы, ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях, — одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания (Л. С. Выготский) [84, с. 255—256].

4. Посетите с кем-либо из коллег урок незнакомого вам (и ему; ей) учителя, желательно в другой школе. Независимо друг от друга охарактеризуйте его поведение на уроке, пользуясь следующей схемой:

- доброжелателен, держится ободряюще — недоброжелателен; стимулирует инициативу, допускает выражение собственного мнения, свободное поведение учащихся — авторитарен, третирует их, не терпит возражений, собственных мнений, свободной манеры себя держать, одергивает и все время держит детей под жестким контролем;
- заинтересован, активен, «выкладывается» — безразличен, «себе на уме»;

- откровенен, не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки — думает только о престиже, носит «маску», старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль;
- динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, «тушит» возможные конфликты — не гибок, не видит проблем и не умеет заметить намечающегося конфликта;
- вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными детьми — общается только «сверху вниз», одинаков со всеми, не дифференцируя своего общения;
- может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблему (конфликт) его глазами, создает у говорящего ученика чувство, что его правильно понимают, — все видит только «со своей колокольни», невнимателен к говорящему, создает у него ощущение, что его не понимают;
- активен, все время находится в общении, держит класс «в тонусе» — пассивен, пускает (А. А. Леонтьев) [50].

Задача 2. Согласны ли вы с утверждением: «Взгляд на учителя, как на человека, не имеющего права на ошибку, затрудняет профессиональный и личностный рост учителя, ведет его к эмоциональному сгоранию»? Составьте схему, отражающую ошибки, которые могут иметь место в педагогической деятельности. Какие из них и почему являются допустимыми, а какие недопустимыми?

Задача 3. Прочитайте рассуждения учителя, который готовится к предстоящему уроку. Определите, какие особенности профессиональной Я-концепции характерны для него. Какими способностями, на ваш взгляд, обладает данный учитель? Какой стиль педагогической деятельности (эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный или рассуждающе-методичный) характерен для него? Обоснуйте свое мнение.

Учитель литературы планирует урок по теме «Особенный человек Рахметов» в романе Чернышевского «Что делать?».

Как провести урок? В форме беседы? Нет. Это в какой-то степени распылит материал, и вряд ли каждый постигнет образ Рахметова во всем объеме и глубине.

А если лекция? Нет, ведь в лучшем случае ученики будут заинтересованными слушателями. Может быть, доклад сильного ученика? Доклад? Нет, вряд ли он окажется результативнее лекции учителя. И все-таки необходим доклад, это точно. Только в новой форме: ученики должны встать в позицию исследователей. И это получится, если докладчиком будет не один ученик, которого я назначу, а все, весь класс.

Да, они получают задание: каждому приготовить доклад на тему «Особенный человек Рахметов как воплощение идеала автора».

Пройду по рядам, бегло просмотрю материалы (план, конспект, тезисы, подбор аргументов, цитат), выберу одного докладчика. Кого? Лучше не самого сильного: он может так исчерпывающе и убедительно изложить материал, что конференция по докладу не состоится. Значит, слабого, который схематично раскроет образ Рахметова? Это убьет урок. Надо выбрать

такого докладчика, у которого добросовестно сделана работа, но, как правило, есть «белые пятна», спорные мысли, словом, все, что дает пищу и для познания, и для дискуссии в классе.

Итак, доклад. А чтобы ребята были не пассивными слушателями, нужно предложить им по ходу доклада набросать его план, который потом сравнить со своим. Готовясь к дискуссии, ребята составят рецензии на доклад.

Стоп! Рецензии. Представляю, как начнут «раскачиваться» ребята. Уйдет много времени. Нельзя! Значит, надо раздать каждому карточки с планом рецензии: раскрыта ли тема? достаточно ли доказательств? последовательно ли расположен материал? что вызывает возражения, что можно дополнить? каков язык докладчика? какую оценку заслужил докладчик?

Так, хорошо. После доклада надо организовать дискуссию, а в заключение подвести итог урока, оценить работу учеников и предложить на дом сочинение на тему «Уроки Рахметова» [72].

Задача 4. Операционально-деятельностный аспект самооценки учителя связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионально-педагогического уровня (сформированность умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний). Личностный аспект профессиональной самооценки учителя выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального».

Может ли самооценка по этим двум аспектам быть несогласованной? Каким образом согласование или рассогласование данных аспектов самооценки может повлиять на профессиональную адаптацию, профессиональное развитие и профессиональную успешность?

Задача 5. Раскройте соотношение Я-концепций педагога, составляющих основу профессионального самосознания: а) актуальное «Я» (каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время); б) ретроспективное «Я» (каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы); в) идеальное «Я» (каким хотел бы быть или стать учитель); г) рефлексивное «Я» (как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его же профессиональной сфере). Заполните пустые квадраты названиями (рис. 10.1) Я-концепций и укажите механизм их взаимодействия.

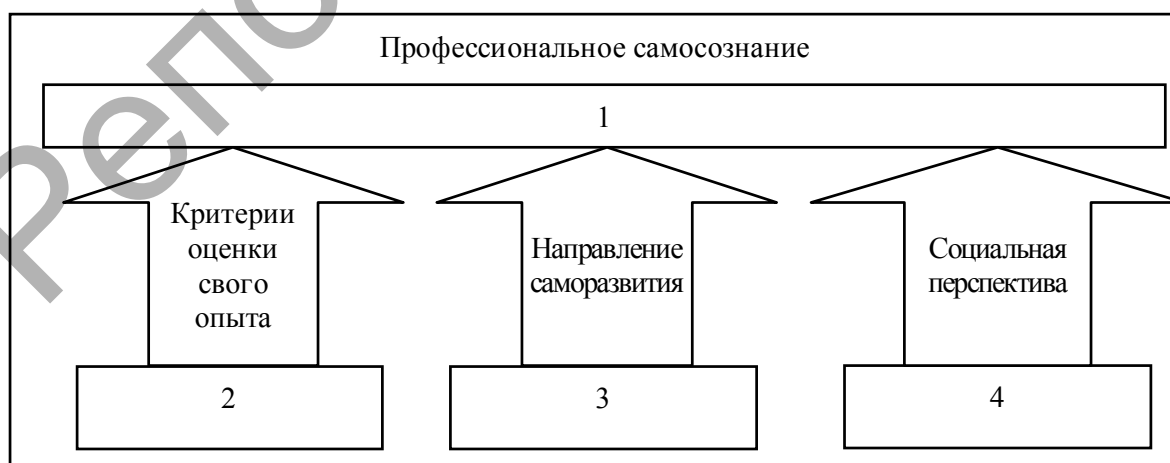


Рисунок 10.1

Задача 6. Объясните структурно-иерархическую модель личности учителя, предложенную Л. И. Митиной. Какие профессионально-значимые показатели занимают центральную позицию, наивысший уровень в структуре личности учителя? Почему приоритетное значение отдается способностям учителя в системе его личностных характеристик? Разместите в схеме (рис. 10.2) такие компоненты модели личности учителя, как целеполагание (Ц), педагогическое мышление (ПМ), педагогическая направленность (ПН), педагогическая рефлексия (ПР), педагогический такт (ПТ). Каждое из этих качеств представляет собой, согласно Л. И. Митиной, комбинацию из более элементарных и частных личностных свойств, которые формируются в деятельности, общении и в определенной степени зависят от наследственных задатков. Отметьте, какие это личностные свойства.

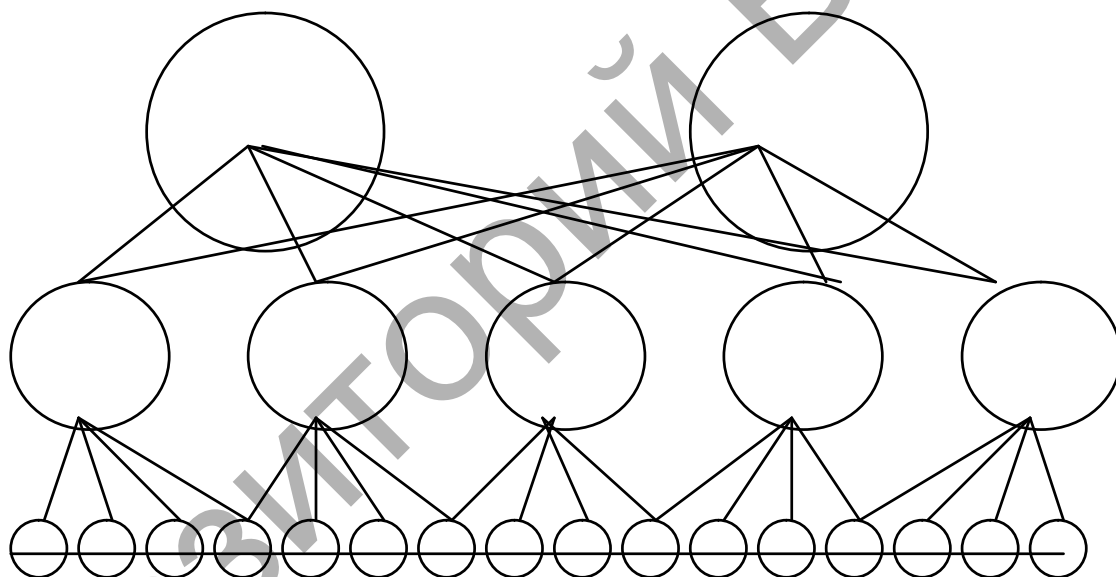


Рисунок 10.2

Задача 7. Разделите представленные ниже педагогические способности на две группы: 1) общие; 2) специальные. В чем заключается отличие этих двух групп? Что обеспечивают общие способности? Для чего необходимы педагогу специальные способности? Составьте схемы, отражающие специальные способности, необходимые учителю истории, информатики и русской литературы.

Педагогические способности: способность к математической интуиции, способность к мировоззренческой интерпретации литературного произведения, коммуникативные способности, техническое мышление,

суггестивные способности, техническая наблюдательность, техническая память, способность передавать информацию детям, комбинаторная способность, техническая сноровка, лингвистические способности, способность к анализу художественного произведения, абстрактное мышление, экспрессивно-речевые способности, математический стиль мышления, пространственное воображение, способность саморегуляции эмоциональной сферы и поведения, академические (познавательные) способности, способность к математической памяти, вычислительные способности, способность к распределению внимания, техническое пространственное воображение.

Задача 8. К. Роджерс сформулировал вопросы, которые, по его мнению, следует задавать себе человеку, решившему прийти в профессию учителя.

Внимательно прочитайте их и определите, о каких необходимых для учителя способностях идет речь в каждом вопросе.

1. Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок? Смог ли бы я лично, эмоционально откликнуться на этот мир?

2. Умею ли позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить с ними эту интенсивность наших взаимоотношений?

3. Сумею ли обнаружить интересы каждого в моем классе? Смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?

4. Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?

5. В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний, — с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?

6. Смог ли бы я принимать и поддерживать зарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?

7. Смог ли бы помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи — чувства? [21, с. 452].

Задача 9. Установите соответствие между название группы способностей и их содержанием (согласно В. А. Крутецкому):

- | | |
|--|---|
| а) дидактические способности; | 1) способности к соответствующей области наук; |
| б) академические способности; | 2) способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта; |
| в) перцептивные способности; | 3) способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета; |
| г) речевые способности; | 4) способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и способности правильно организовать свою собственную работу; |
| д) организаторские способности; | 5) способность внимательно следить за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держать в поле внимания всех учащихся, чутко реагировать на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечая все случаи нарушения дисциплины, следить за собственным поведением; |
| е) авторитарные способности; | 6) способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологической наблюдательности, связанной с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний; |
| ж) коммуникативные способности; | 7) способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль; |
| и) педагогическое воображение; | 8) способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики; |
| к) способность к распределению внимания; | 9) это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника. |

Задача 10. Изучая детей с эмоциональными нарушениями, Лабине показал, что между Я-концепцией учителя и самовосприятием учащихся существует тесная взаимосвязь. У педагогов, имеющих позитивную Я-концепцию, учащиеся также имеют более позитивную Я-концепцию. Как вы объясните механизм подобного влияния? Подумайте, каким образом Я-концепция педагога может влиять на характер педагогической деятельности и, в свою очередь, на самооценку учащихся? [46, с. 218].

Контрольные вопросы

1. Как проявляется профессиональное самосознание учителя в его деятельности?
2. Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?
3. Назовите структуру профессионального самосознания учителя.
4. Чем отличается «Я» ретроспективное от «Я» идеального?
5. Какое место самооценка занимает в структуре профессиональной Я-концепции учителя?
6. Как соотносятся понятия «самооценка» и «самоотношение»?
7. В чем особенности операционально-деятельностного аспекта самооценки учителя?
8. Чем отличаются учителя, ориентированные на «развитие», от учителей, ориентированных на «результативность»?
9. Что включает структура педагогической направленности?
10. Какая взаимосвязь существует между уровнем развития общества, особенностями культуры и требованиями к личности учителя?

Список рекомендуемых источников: 7, 21, 32, 36, 37, 48, 49, 52, 57, 72, 74, 79.

Т Е М А 11 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Содержание: сущность педагогического взаимодействия. Понятие о педагогическом общении. Стороны педагогического общения. Барьеры в педагогическом общении и взаимодействии.

Ключевые понятия: педагогическое общение, интерактивная сторона общения, коммуникативная сторона общения, перцептивная сторона общения, педагогическая сторона общения, барьер общения, психологический контакт.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Историческая справка. Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной Я-концепции личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Чтобы подтвердить, какой большой вклад могут внести учителя в развитие положительной самооценки и веры в себя у ребенка, приведем результаты одного эксперимента. Этот опыт, проведенный в американской школе психологом Р. Розенталем, стал классикой. Состоял он в следующем. Психолог протестировал школьников по различным шкалам интеллекта, а затем наугад выбрал из списка каждого пятого независимо от результатов теста и объявил учителям, что именно эти несколько детей показали наиболее высокий уровень интеллекта, уровень способностей и что в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. А в конце учебного года он повторил тестирование этих же детей и, как ни странно, выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил как наиболее способных, действительно учатся лучше других. Результаты этого эксперимента свидетельствуют, что Я-концепция зависит от социального окружения ребенка, от особенностей отношения к нему в процессе педагогического общения. Та установка, которую психолог дал учителям, передалась детям по нескольким направлениям. Первое: учитель верил, что ребенок в самом деле способный, и начинал различать в нем потенциал, который раньше, без указаний со стороны, мог остаться незамеченным. Открыв такие способности, он неоднократно даст ученику положительную вербальную оценку; а похвала стимулирует положительное отношение ребенка к себе, веру в свои силы. Второе направление: веря в потенциал ребенка, учитель, вероятнее всего, и в учебном процессе будет рассчитывать на ребенка как наиболее способного. Это отразится в его общении с учеником уже не только на речевом уровне, но и в организации такого предметного взаимодействия, которое позволяет эффективно развивать эти способности.

Этот феномен получил название «эффект Пигмалиона», которое восходит к известному античному мифу о скульпторе, изваявшем статую прекрасной Галатеи и оживившем ее силой своей любви. Отношение к статуе как к живой женщине сделало чудо. «Эффект Пигмалиона» формулируется следующим образом: если к какому-либо событию или явлению относиться как к реально совершившемуся, оно и в самом деле происходит. Спроецируем эту закономерность на нашу тему Я-концепции. Итак, если мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному и даем ему это понять — мы создаем предпосылки для того, чтобы он и в самом деле таковым становился. В противном случае отрицательное отношение запустит тот же механизм самореализующегося предсказания («эффект Пигмалиона»), но в обратную сторону. Ребенок будет плохо относиться к себе, а педагог тем самым заложит основу его будущего комплекса неполноценности [72, с. 153].

Интересные факты. Н. В. Антонова выявила следующие *типы общения педагогов* связывая характер общения с их личностной идентичностью:

1. Учителя *отстраненно-репрессивного* типа общения (до 35 лет, стаж работы менее 10 лет) характеризуются открытой нестабильной идентичностью. Они открыты восприятию нового в себе и окружении, склонны к самоизменениям, находятся в состоянии поиска. В общении с учениками такие учителя чаще используют дисциплинарные замечания, что в основном дает обратный эффект; не стараются наладить двустороннюю связь. В их высказываниях на уроке преобладают императивные требования, чаще в форме приказов. Это может быть обусловлено тем, что они воспроизводят ранее усвоенную ими социально-нормативную модель общения.

2. Учителям *включено-гибкого* типа общения (35—45 лет, со стажем 10—20 лет) свойственна закрытая стабильная идентичность, в структуре которой доминирует социальный аспект. Они склонны к защите собственного «Я», не стремятся к самоизменениям. Для них характерны невысокий уровень внутренней конфликтности. В данной группе учителей повышается значимость профессиональной деятельности как источника формирования элементов идентичности. Учителя данной группы проявляют большой интерес к ученикам. Они склонны к налаживанию обратной связи с учениками, редко используют угрозы и наказания. У них формируются педагогические стереотипы, закрытый тип идентичности, категоричность и безапелляционность как самовосприятия, так и восприятия других людей.

3. Учителя *отстраненно-избегающего* типа общения (старше 45 лет, стаж работы более 20 лет) характеризуются закрытой нестабильной идентичностью. У них нарастает неудовлетворенность своей жизнью, они ощущают собственную неадекватность современной ситуации. При этом у них повышается решимость отстаивать свое «Я», нежелание изменяться. Среди стратегий поведения в конфликтной ситуации они предпочитают избегание. Их общение менее эмоционально, они реже дают ученикам обратную связь. Педагоги больше ориентированы на деловую сторону взаимодействия на уроке, чем на общение с учениками [46].

Десять «Почему?»

1. Почему образовательный процесс представляет собой многоплановую сферу взаимодействия?

2. Почему учебно-педагогическое взаимодействие в последние годы трактуют как двустороннее субъект-субъектное взаимодействие?

3. Почему прочность педагогического взаимодействия определяется психологическим контактом между его участниками?

4. Почему ведущее место в педагогическом общении занимает социальная перцепция?

5. Почему стаж работы учителя может негативно влиять на восприятие и понимание личности учащегося?

6. Почему учителя высокого уровня мастерства чаще используют такие вербальные воздействия, как инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор, в то время как у учителей низкого уровня мастерства встречаются повышение интонации и называние фамилий наряду со слабой представленностью остальных вербальных воздействий?

7. Почему важное значение в педагогическом общении принадлежит невербальным средствам коммуникации (оптико-кинетические средства — жесты, мимика, пантомимика; паралингвистические — диапазон, тональность голоса учителя; экстралингвистические — темп речи, паузы, смех, покашливания)?

8. Почему барьеры общения рассматриваются как субъективно (а не объективно) переживаемое состояние сбоев в реализации планируемого общения?

9. Почему затруднения в общении наряду с негативными функциями выполняют и позитивные?

10. Почему отсутствие контакта разрушает взаимодействие?

Стратегии убеждения

1. Убедите однокурсников в том, что выбор формы и стиля общения с учащимися должен осуществляться педагогом с учетом индивидуально-психологических и возрастных особенностей учащихся. Приведите пример эффективного и непродуктивного общения учителя с учащимися, указав особенности типа темперамента, характера, тревожности, самооценки учащихся.

2. Выскажите свое мнение относительно того, психологически ли грамотным является применение учителем различных стратегий взаимодействия с разными учениками в классе. Убедите присутствующих в правильности вашей позиции путем приведения примеров и высказываний психологов.

Творчество студентов

Составьте психологический журнал, в котором наглядно наряду с краткими комментариями отражены наиболее часто встречающиеся коммуникативные барьеры педагогического общения и отмечены их следствия.

Разработайте памятки для учителей упреждающего значения на тему «Искаженное восприятие учащегося».

Продемонстрируйте разные стили общения учителя с учащимися согласно В. А. Кан-Калику (общение на основе высоких профессиональных установок, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание) и представьте их в форме рисунка-метафоры.

Психологические задания

Задача 1. Определите характеристики и следствия, соответствующие каждой модели общения (согласно Л. Д. Столяренко), заполнив таблицу 11.1. Укажите критерии отличия данных моделей. Определите критерий сравнения.

Характеристики:

1. Преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

2. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него. Он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет.

3. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

4. Преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты — лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Т а б л и ц а 11.1

Название модели (согласно Л. Д. Столяренко)	Характеристика	Следствие	Критерий сравнения
Диктаторская («Монблан»)			
Неконтактная («Китайская стена»)			
Дифференцированного внимания («Локатор»)			
Гипорефлексная («Тетерев»)			
Гиперрефлексная («Гамлет»)			
Негибкого реагирования («Робот»)			
Авторитарная («Я — сам»)			
Активного взаимодействия («Союз»)			

5. Между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

6. Преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

7. Взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

8. Учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствия:

1. Обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках у студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

2. Нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель — коллектив студентов, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

3. Низкий эффект педагогического взаимодействия.

4. Возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями.

5. Практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

6. Слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны — равнодушное отношение к преподавателю.

7. Воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

Задача 2. Прочитайте выдержки из высказываний респондентов, полученные по результатам анкетирования, проведенного С. Г. Саблиной, кандидатом социологических наук, доцентом кафедры общей социологии

экономического факультета Новосибирского государственного университета, и определите, о каких барьерах идет речь в каждом отрывке. Обоснуйте свой ответ.

1. «У нас [в России], мне кажется, между преподавателями и студентами дистанция гораздо больше и это проявляется даже в том, что к преподавателю обращаются по имени — отчеству и... говорят на Вы. В западных культурах, допустим, взять английский язык, между ты и Вы вообще нет разницы — это одно и то же слово. Поскольку мы общались на английском языке, то... получалась... какая-то неоднозначность: то ли на ты, то ли на Вы. В именах европейских вообще нет отчества, т. е. у них есть просто имя и фамилия. Мы обращались к преподавателю по имени — т. е., даже не мистер, там какой-то, а по имени. Это уже как-то сразу убирает дистанцию между преподавателем и студентом».

2. «Допустим, что у нас представляют собой такие вещи, как бизнес, государственная деятельность, научные исследования. Под одними и теми же словами у нас и у них подразумеваются разные вещи. Это чаще всего и было одной из причин... дисбаланса между нашим большим желанием завязать с ними контакт и их умеренным, даже скептическим отношением к тому, что мы можем предложить. Им было с нами в какой-то степени неинтересно».

3. «Куратор встретила меня в студенческом кафе и сказала: «Давайте с Вами поговорим, нам надо выставить оценки за мою деятельность, попьем кофе». Я говорю: «Вы знаете, я кофе не пью.» Я на самом деле его не пью. На что она сказала: «Как, Вы не хотите со мной поговорить?» Мою фразу о том, что я не пью кофе, она перенесла на то, что я не хочу с ней общаться. Я сказала, что хотя я не пью кофе, я пью чай. Она купила чай, мы пошли, попили, пообщались. Было такое непонимание, не на уровне языка».

4. «Еще такая проблема существует: европейцы, когда с ними первый раз общешься... они достаточно дружелюбные, но это зачастую не искренность, это просто внешне. На самом деле, им в принципе нет дела до того, как у меня дела. Они спрашивают, потому что есть такая норма. Если говорить о русских, то у нас более искренние близкие отношения друг с другом. Это просто видимость... норма жизни: «How are you?» — и все. Когда встречаешь людей, просто улыбаешься, спрашиваешь: «Как дела?» Как у них это принято, т. е. делаешь то же самое» [61].

Задача 3. Распределите указанные ниже затруднения в общении на следующие группы, согласно Д. Ямпольской: а) барьеры восприятия, семантические барьеры; б) невербальные барьеры; в) барьеры, возникающие при некачественной обратной связи. Объясните, каким образом барьеры данных групп могут затруднять общение в системе «учитель — ученик».

Затруднения в общении:

1) первое впечатление (внешность, речь, манера поведения и т. п.), предубеждение в отношении себя и других (недооценка или переоценка), акустические барьеры (интонация, тембр, темп, громкость, высота звука, речевые паузы и др.), стереотипы, искажение сообщений при движении нисходящей и восходящей информации;

2) чем больше иерархических уровней, тем больше искажающих «фильтров», роль которых играют как менеджеры разных уровней, так и подчиненные (например, детская игра в испорченный телефон);

- 3) эффект проекций (человек склонен приписывать собеседнику те положительные или отрицательные черты, которые имеет сам, но вряд ли обладает ими собеседник);
- 4) применение многозначных слов;
- 5) эффект порядка (при общении с незнакомыми людьми больше доверяют и запоминают информацию, поступающую первой (вначале беседы));
- 6) визуальные барьеры (особенности телосложения, походка, движение рук, ног и т. д., поза и смена поз, визуальный контакт, кожные реакции, психологическая дистанция);
- 7) тактильная чувствительность (рукопожатия, похлопывания, поцелуи и др.);
- 8) информационные перегрузки, которые не позволяют руководителям своевременно и адекватно реагировать на поступающую информацию;
- 9) использование профессиональной лексики в общении с учащимися, при общении с друзьями информация, поступающая последней);
- 10) ольфакторные барьеры (запахи);
- 11) отсутствие связей между подразделениями, которые либо формально, либо фактически не предусмотрены конкретной схемой организационной структуры [63].

Задача 4. Прочитайте фрагмент урока. Определите, какие недостатки в коммуникативном, перцептивном и поведенческом компонентах педагогического общения учителя проявились. Проанализируйте его поведение с точки зрения умения устанавливать и поддерживать психологический контакт посредством механизмов мысленного содействия и эмоционального сопереживания. Для учителя с каким стилем общения характерна подобная форма организации общения с учащимися? Обоснуйте свое мнение.

Учительница математики что-то объясняла, а Витя, впечатлительный мальчик, только что получивший тройку по любимому предмету — истории, сидел и раскладывал какую-то бумажку на столе, думая о своей неудаче.

— Что ты там делаешь? Почему не слушаешь? — обрушилась на него Ксения Витальевна. — Ты стал плохо себя вести...

— Ну и что ж! — вызывающе буркнул Витя.

— Как ты разговариваешь с учителем? Встань!

— А чего мне вставать? Я ничего не сделал...

— Ах, так? Ну тогда выходи отсюда!

— А я не пойду...

— Нет, пойдешь...

Учительница, взяв мальчика за руку, выгнала его силой из класса под неодобрительный шепот всех остальных школьников [72, с. 205].

Задача 5. Смысловой барьер — это такое явление, когда ребенок хорошо понимая и умея выполнять то, что требует от него учитель, как бы «не принимает» это требование и упорно его не выполняет.

Виды смысловых барьеров: а) различное понимание ребенком и взрослым смысла требований, которые предъявляет взрослый ребенку;

б) неприятие ребенком формы предъявления требований учителя; в) неприятие ребенком личности учителя.

Определите, какие смысловые барьеры возникают в приведенных ниже ситуациях. Раскройте механизм и возможные причины их возникновения.

1. Учитель предлагает школьнику прекратить заниматься на уроке посторонними делами. Ученик не прекращает своих посторонних занятий, демонстративно не обращая внимания на замечания учителя.

2. Учащийся систематически на уроках русского языка не выполняет требований учителя.

3. Учитель задает вопрос школьнику, пытаясь понять, что он знает, или чтобы повысить его отметку, а ученик считает, что учитель к нему придирается.

4. Учитель запрещает младшему школьнику драться, объясняет ему, что это плохо; ребенок не возражает, но все же продолжает драться.

5. Учитель предъявляет требование ребенку в иронической форме. Отсутствует реакция младшего школьника.

Проанализируйте приведенный ниже отрывок, описывающий поведение учителя в ситуации общения с учеником. Определите, какой смысловой барьер мог возникнуть и какой адекватный путь преодоления данного барьера выбран учителем.

Учительница начальной школы города Клина А. Н. Быкова, имеющая 36-летний опыт педагогической работы, рассказывает следующее: «Я всегда стараюсь не упрекать детей и не читать им нотации. Прежде всего стараюсь их понять. Потом я разъясняю им, почему (в силу каких причин) совершают они тот или иной нежелательный поступок, и показываю им, что надо делать для того, чтобы в другой раз этот поступок не повторился». По нашей просьбе она проиллюстрировала это положение конкретным примером. Ученик I класса пришел, не приготовив уроков. После занятий А. Н. Быкова оставляет ребенка и проводит с ним беседу: «Почему ты не успел приготовить уроки? Давай вспомним, что ты делал вчера, придя из школы. Ты сразу пошел играть, заигрался с ребятами в прятки, вернулся домой поздно, устал и уже не мог готовить уроки. Как же надо делать, чтобы этого больше не повторялось? Придя домой, ты поешь и выйди погулять, но не начинай никакой игры, потому что играть в прятки очень интересно и можно забыть про уроки. Ты только немного побегай, а потом вернись домой, сделай уроки и тогда снова иди во двор и играй в те игры, которые тебе нравятся» [13, с. 86].

Задача 6. Проанализируйте различные определения педагогического общения и выделите центральную идею, отражающую сущность данного феномена, его характеристики.

Согласно А. Н. Леонтьеву, педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание

благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива.

Согласно А. И. Зимней, педагогическое общение — это форма сотрудничества, условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

Согласно С. С. Степанову, педагогическое общение — это специфическое межличностное взаимодействие педагога и учащегося, опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

Согласно К. К. Платонову, педагогическое общение — это взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, навыками и умениями, а также результатами деятельности.

Задача 7. Выполните тест, выбрав правильный вариант ответа.

1. Общение как сторону совместной деятельности и как самостоятельный феномен, отличный от деятельности, рассматривали:
 - а) А. А. Бодалев;
 - б) М. С. Каган;
 - в) А. К. Маркова;
 - г) Н. В. Кузьмина.

2. Взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной учебной деятельности соответствует следующий цели педагогического общения:
 - а) информационной;
 - б) контактной;
 - в) эмотивной;
 - г) координационной.

3. Функция фасилитации педагогического общения выделена:
 - а) А. Б. Орловым;
 - б) А. К. Марковой;
 - в) А. Маслоу;
 - г) К. Роджерсом.

4. Общение в пределах содержательной темы, одноразовое или многократное общение определяется как:
 - а) микроуровень общения;
 - б) мезоуровень общения;
 - в) макроуровень общения;
 - г) метоуровень общения.

5. Уровень коммуникативных умений, характеризующийся частным и несистематизированным осознанием явлений педагогического общения, называется:
- а) интуитивным;
 - б) житейским;
 - в) сознательным;
 - г) рациональным.
6. Умение понимать эмоциональное состояние учащихся относится к умениям:
- а) межличностной коммуникации;
 - б) восприятия и понимания друг друга;
 - в) межличностного взаимодействия;
 - г) передачи информации.
7. Интересы и склонности учителя выступают показателем общения:
- а) коммуникативного;
 - б) индивидуально-личностного;
 - в) общего социально-психологического;
 - г) морально-политического.
8. Понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним является одним из основных механизмов межличностного восприятия в учебном процессе и называется:
- а) социально-психологической рефлексией;
 - б) стереотипизацией;
 - в) эмпатией;
 - г) идентификацией.
9. Тенденция к сохранению однажды созданного представления об ученике составляет суть эффекта:
- а) ореола;
 - б) последовательности;
 - в) инерционности;
 - г) стереотипизации.
10. Неправильные отношения учителя к учащемуся в процессе педагогического общения является:
- а) физическим барьером;
 - б) социально-психологическим барьером;
 - в) барьером неправильной установки сознания;
 - г) организационно-психологическим барьером.

Задача 8. Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Установка — готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Укажите, каких два вида установок педагогического общения существуют, и распределите приведенные установки на данные группы. Каким образом установка педагога может повлиять на характер общения с учащимися и стиль их учебной деятельности?

Установки: 1) преподаватель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему»; 2) при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; 3) не использует наводящие вопросы и подсказки, при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому ученику или отвечает сам; 4) преподаватель дольше ждет ответа на вопрос; 5) учитель чаще порицает и меньше поощряет; 6) не реагирует на удачное действие учащегося и не замечает его успехов; 7) при затруднении задает учащемуся наводящие вопросы, поощряет улыбкой, взглядом; 8) чаще обращается к учащемуся взглядом в ходе занятия; 9) иногда вообще не работает с ним на занятии.

Задача 9. Исправьте ошибки в письменном ответе студента на вопрос «Специфика педагогического взаимодействия».

Педагогическое взаимодействие — это реализуемое в одной системе отношений («педагог — ученик») взаимодействие людей, в основе которого лежат цели и задачи педагогической деятельности.

Учебное взаимодействие протекает по схеме $S \rightarrow O$, где S — это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их, а O — это ученик.

Выражение эмоций субъектов учебного взаимодействия является одновременно и фоновым, и основным механизмом контакта.

Другой механизм подлинного контакта взаимодействующих сторон представляет собой мыслительное содействие, сомышление, определяемое как полное согласие учащихся с позицией учителя по рассмотрению той или иной проблемы и направленное на решение определенных мыслительных задач.

Внешним проявлением контакта является поведение взаимодействующих субъектов.

Педагогическое взаимодействие можно рассматривать как синоним совместной деятельности учителя и учащихся.

Основным видом взаимодействия выступает сотрудничество. Сотрудничество характеризуется единством, идентичностью выполняемых функций и наличием позитивно или негативно окрашенных межличностных отношений. Под влиянием сотрудничества уменьшается объем усваиваемых знаний, поскольку большая часть времени на уроке отводится обсуждению. Могут возрасти дисциплинарные трудности и конфликтность во взаимоотношениях учащихся. Хотя в целом сотрудничество положительно сказывается на эффективности учебной деятельности.

Наиболее распространенным способом учебного сотрудничества при решении учебных задач является дискуссия, обсуждение, проблемный вопрос.

Не всякая задача адекватна сотрудничеству. Такая задача должна предполагать существование одной точки зрения на содержание и способ ее решения. Проблемные учебные задачи наименее адекватны сотрудничеству.

Достаточно большое значение для эффективности учебного сотрудничества имеет характер его организации, в частности внешняя регламентация деятельности участников (через распределение ролей или задание способов совместной работы).

Можно полагать, что чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъектно-субъектное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе.

Задача 10. Многие учителя забывают о том, что и поощрение, и критика играют стимулирующую роль в обучении, воспитании. Если различные формы поощрения (похвала, высокая отметка, восхищение) приятны каждому ученику, то критиковать учащихся нужно осторожно, чтобы не затронуть личность и стимулировать к работе.

Прочитайте 25 видов критики и определите возможность применения каждого из них к учащимся, обладающим разным типом темперамента, акцентуациями характера, различной самооценкой.

1. Подбадривающая: «Ничего, в следующий раз сделаешь лучше. А сейчас — не получилось».
2. Упрек: «Ну что же ты, я на тебя так рассчитывала!», «Я была о тебе более высокого мнения!».
3. Надежда: «Надеюсь, следующий раз ты ответишь лучше».
4. Аналогия: «Когда я учился, тоже допускал такие ошибки».
5. Похвала: «Работа выполнена хорошо, но не для этого случая».
6. Озабоченность: «Я очень озабочена сложившимся положением дел, так как это может повлечь дальнейшее отставание по предмету».
7. Безличная: «В нашем классе есть еще ученики, которые недобросовестно учатся».
8. Сопереживание: «Я хорошо тебя понимаю, но и ты пойми меня».
9. Сожаление: «Я очень сожалею, но должен отметить, что работа выполнена плохо».
10. Удивление: «Как? Неужели ты не справился с заданием... Не ожидала...».
11. Ирония: «Делал, делал и сделал. Работка что надо. Как ты до этого додумался?».
12. Намек: «Я знал одного человека, который учился также, как ты. Потом ему пришлось худо...».
13. Смягчение: «Наверное, в том, что произошло, виноват не только ты...».
14. Укоризна: «Что же ты написал так неаккуратно? Да еще с ошибками?».
15. Замечание: «Неправильно. В следующий раз спрашивай, что непонятно».

16. Предупреждение: «Если еще раз не выучишь урок, пеняй на себя!».
17. Требование: «Работу придется переделать!».
18. Вызов: «Нахватал столько доек, сам и решай, как выходить из положения».
19. Совет: «Советую тебе не горячиться, а подумать над заданием».
20. Конструктивная: «Работа выполнена неверно. Как собираешься исправляться?».
21. Опасение: «Я очень опасаясь, что и в следующий раз ответ будет таким же».
22. Обида: «Эх вы! Не ожидала от вас такого. Где ваша совесть?».
23. Окрик: «Стой! Что ты пишешь?».
24. Покровительство: «Да! Не получилось. Ну. Ничего, я помогу».
25. Угроза: «Я вынуждена применить к вам самые строгие дисциплинарные меры» [29, с. 186—187].

Контрольные вопросы

1. Можно ли рассматривать педагогическое общение как вид деятельности?
2. Какие стороны включает в себя педагогическое общение?
3. Какие линии в педагогическом взаимодействии можно выделить?
4. В чем специфика педагогического общения?
5. В чем сущность педагогического общения?
6. Какие функции педагогического общения являются наиболее важными?
7. Какие барьеры в педагогическом общении могут иметь место?
8. Какие формы сотрудничества существуют?
9. Что представляет собой психологический контакт в педагогическом взаимодействии?
10. Что может влиять на характер общения учителя и учащихся?
11. Каким образом педагогическое общение может содействовать реализации целей обучения?

Список рекомендуемых источников: 31, 36, 42, 45, 52, 73, 80, 84.

Т Е М А 12 КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Содержание: понятие педагогического конфликта, виды конфликтов. Конфликтные педагогические ситуации. Стратегии преодоления конфликтных ситуаций.

Ключевые понятия: конфликт, конфликтная ситуация, инцидент, внутриличностный конфликт, межличностный конфликт, конструктивный конфликт, деструктивный конфликт, сотрудничество, конфронтация, компромисс.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Историческая справка. Термин «конфликт» в культурно-исторической концепции употребляется в следующих значениях:

- 1) как диагностическая ситуация;
- 2) как диагностический и формирующий прием;
- 3) как механизм развития.

Конфликт как механизм возрастного развития. В стабильные (литические) периоды развития ребенка совершенствования развития «внутри» ведущей деятельности как его формы является актуализация противоречивых оснований для действия. Иными словами, «работа» этого механизма скрыта, поскольку формы поведения выглядят достаточно успешными, удерживая связь основных потребностей и мотивов и того материала, на который направлено действие. Но как только такого рода соответствие исчезает в ситуациях, мы немедленно обнаруживаем детские конфликты, для разрешения которых чаще всего применяются специфически детские способы. Так, например, столкновение возникших мотивационных тенденций, не реализуемых немедленно, и тенденции к немедленному удовлетворению желания является, как указывает Л. С. Выготский, условием возникновения игры и механизмом развития воображения и произвольности дошкольника (независимо от конкретного содержания желаний и мотивов).

На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно: в игре он действует наперекор тому, что ему сейчас хочется.

Рассматривая периодизацию детского развития, Л. С. Выготский выделяет критические и литические периоды. Структура критических периодов, кризисов, которые характеризуются резкими и капитальными сдвигами и смещениями в относительно короткие периоды времени, имеет трехчленное строение и складывается из следующих фаз: предкритической, критической, посткритической.

Кульминация кризиса приходится на критическую фазу, в которой К. Н. Поливанова выделяет два этапа. Первый из них — мифологизация представлений, при которой форма искомой взрослости для ребенка содержательна сама по себе. Например, быть в школе — значит и быть школьником, быть взрослым.

Второй этап в критической фазе — этап конфликта. На данном этапе мифологизированные представления ребенка об искомой взрослости наталкиваются на внешние ограничители (старые формы взаимоотношений), часть из которых посредством конфликта обнаруживает потерю своей актуальности, с другой стороны, обнаруживается и собственная недостаточность самого ребенка, т. е. посредством конфликта создаются основания для рефлексии ребенком собственных способностей. Таким образом, конфликт выступает

в качестве механизма развития, и в данном случае «позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии для самого ребенка его собственных возможностей».

Согласно К. Н. Поливановой, конфликт появляется на определенной стадии кризиса как открыто действующий механизм, что не исключает его наличия в другие периоды жизни ребенка, но в разной степени скрыто и совершенно с другими функциями, не имеющими прямого отношения к стадиям возрастного развития.

Конфликт как основа ситуаций учения — обучения. В работах культурно-исторической школы конфликтный характер ситуации учения — обучения зафиксирован достаточно отчетливо, и при этом ясно указывается необходимость конфликта для успешности учения, т. е. его конструктивная и продуктивная функция представляется как само собой разумеющееся педагогическое и психологическое построение.

Л. С. Выготский, говоря о культурном развитии арифметических операций, прямо отмечает, что усвоение ребенком культурных форм обращения с предметным арифметическим материалом обладает специфичностью в том смысле, что оно (усвоение) всегда носит конфликтный характер, «всегда происходит столкновение его (ребенка) арифметики с другой формой арифметики, которой ребенка обучают взрослые. Педагог и психолог должны знать, что усвоение ребенком культурной арифметики является конфликтным». Разрешение этого конфликта является, по словам Л. С. Выготского, тем процессом, который ведет к освоению культурных способов действия с арифметическими знаками. Таким образом, процесс учения — обучения оказывается конфликтогенным в силу того, что обе формы арифметики (как противоречивые способы действий) претендуют на однозначное, в плане выбора и осуществления, действие ребенка — «он (конфликт) создает коллизия между прежней линией развития и той, которая начинается при усвоении школьных знаков».

Остановимся теперь очень кратко на одном сложном явлении, которое непонятно в плане субъективного анализа и которое называется произвольным вниманием. Нам представляется, что оно возникает из той добавочной сложной деятельности, которую мы называем овладением вниманием. Совершенно естественно, что это усилие должно отсутствовать там, где механизм внимания начинает работать автоматически. Здесь есть добавочные процессы, есть конфликт и борьба, есть попытка направить процессы внимания по другой линии, и было бы чудом, если бы все это совершалось без затраты усилий, без серьезной внутренней работы субъекта, работы, которую можно измерить сопротивлением, встречаемым произвольным вниманием.

Сама попытка «направить процессы внимания по другой линии», т. е. преодолеть характерные данные ребенку, имеющиеся у него способы организации внимания в ситуации требования произвольного внимания (эксперимент А. Н. Леонтьева), является, на наш взгляд, попыткой разрешить противоречие, конфликт между наличными и данными в ситуации эксперимента способами действия с материалом, который переживается ребенком как усилие, и происходит как мобилизация его внешнего и(или) внутреннего ресурса для решения задания эксперимента. По мнению Л. С. Выготского, сама сущность культурного развития состоит в столкновении развитых, культурных форм поведения, встречающихся ребенку, с примитивными, характеризующими его собственное поведение. Здесь же он обращает внимание на то, что «в историю детского развития вводится понятие конфликта, т. е. противоречие или столкновение природного и исторического, примитивного и культурного, органического и социального».

В контексте идей культурно-исторической концепции Б. Д. Эльконин полагает способ топической поляризации основанием проекта образовательного пространства. Работа

взрослого заключается в явлении этих поляризаций ребенку. Взрослый (учитель) выступает посредником в оформлении и столкновении проектируемых поляризаций. Ребенку буквально предлагается совершать специальные переходы с фиксацией соответствующих местам способов деятельности. Например, из «места» игры в «место» учебной работы или в тетради: из «места» подготовки, пробы, тренировки в «место» исполнения на оценку.

Учение в культурно-исторической концепции понимается как явленность содержания его участникам через сопротивление и преодоление материала, на котором разворачивается взаимодействие. Субъект приходит в соприкосновение с предметом, «наталкивается» на его сопротивление и познает, таким образом, его свойства.

Ситуация учения — обучения, таким образом, характеризуется противопоставлением несовершенных (некультурных, натуральных) способов поведения ребенка совершенным (культурным, искусственным) способам поведения взрослого на одном и том же материале, по поводу одного и того же предмета взаимодействия, и разворачивается как коллизия и конфликт, на преодоление которого направлены усилия ребенка. Внешняя картина поведения ребенка в такой ситуации выглядит как сложная картина полиадресных пробующих действий, имеющих разные основания. Появляется неоднозначность исхода противопоставленности, определяющими моментами которой, видимо, являются личностный ресурс ребенка и опосредованность педагога.

Отсюда можно сделать уверенный вывод о том, что ситуация учения — обучения в культурно-исторической концепции с необходимостью представляет собой конфликт, столкновение деятельностей, приводящее к возникновению нового содержания, соответствующего целевым установкам участников.

Конфликт как диагностическая ситуация. Попытаемся само понятие «диагностическая» в рамках рассматриваемого подхода представить в несколько ином контексте. В отличие от привычного в психологии понятия, применяемого для обозначения обнаружения дефицитов, отклонений от норм, культурно-историческая психология использует понятие «диагностика» в основном для фиксации достижений.

Диагностическая ситуация характеризуется «выпуклостью» процесса, его наглядной представленностью в поведении. В исследованиях, лежащих в русле культурно-исторической концепции, приводится ряд ситуаций, организованных на столкновении натуральной и культурной форм поведения ребенка. В таких ситуациях видна раздвоенность, одновременная обращенность к разным основаниям и противоречивым способам действий.

Интересно взять для наблюдения детей, которые, с одной стороны, еще не умеют считать по-настоящему, но уже имеют начатки обычного счета, а, с другой — еще не вполне оставили «натуральную» арифметику. Стоит это сделать, и мы увидим, что оба способа счета вступают в конфликт, отталкивают один другой.

Д. Б. Эльконин указывает, что при попытках ребенка включить операцию с предметом в даваемый взрослым образец, для внешнего наблюдателя создается впечатление «раздвоенности поведения» ребенка.

Он приводит следующий пример, демонстрирующий данные теоритические положения.

«Андрей любит нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого, что нередко приводило ко всевозможным авариям. Его поведение при этом производило впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, с другой — взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие».

Таким образом, конфликт в определенных точках процесса обнажается и проявляется как видимый в поведении, внутреннее взаимодействие поворачивается к нам своей конфликтной стороной.

Отсюда можно сделать ряд выводов, существенных для понимания конфликта и его инструментальных функций в культурно-исторической концепции.

Конфликт представлен в виде противоречий возраста, с одной стороны (Л. С. Выготский), и в виде реальных противоречий учения — с другой (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин). И те и другие противоречия рассматриваются как движущие силы в столкновении натуральных и культурных форм поведения ребенка.

Отношение к конфликту строится как искусственное, т. е. его необходимо проектировать, инициировать и разрешать для решения задач развития.

Предметом конфликта в культурно-исторической концепции является разрыв (пустота) в виде противопоставленности натуральных и культурных форм поведения [82].

Интересные факты. Существуют способы поведения, направленные на то, чтобы сделать конфликт максимально рациональным и которые призваны сдержать перерастание конфликтных отношений в глобальную конфронтацию:

1) *действия, направленные на предотвращение инцидента* (необходимо устранить реальный объект конфликта, привлечь в качестве арбитра незаинтересованное лицо, сделать так, чтобы один из конфликтующих отказался от предмета конфликта в пользу другого);

2) *действия, связанные с подавлением конфликта* (нужно постараться целенаправленно и последовательно сократить количество конфликтующих, применить систему правил, норм, упорядочивающих взаимоотношения между потенциально конфликтными по отношению друг к другу учащимися, учитель должен создать и непрерывно поддерживать условия, которые затрудняют или препятствуют взаимодействию таких учащихся);

3) *действия, дающие отсрочку* (сначала полезно изменить представления конфликтующих школьников об оппоненте, о конфликтной ситуации; затем нужно снизить значимость объекта конфликта в воображении конфликтующего и тем самым сделать объект ненужным и недостижимым);

4) *действия, ведущие к разрешению конфликта и конфликтной (ситуации)* при возникновении ситуации проявить по отношению к школьнику: спокойный тон, терпимость к его слабостям, сочувствие к его положению, участие, постоянно поддерживать обратную связь, лаконичность, немногословность, при обращении строить фразы так, чтобы они вызвали нейтральную или позитивную реакцию с его стороны). Поведение учителя на первой (дословесной) фазе беседы должно быть примерно таким: дать ученику выговориться, не пытаться перекричать, перебить; внимательно выслушать; держать паузу, если он проявляет излишнюю эмоциональность, мимикой, жестами показывать, что вы понимаете его состояние; уменьшить социальную дистанцию, например, улыбнуться, приблизиться к нему, оказаться лицом к лицу, коснуться, наклониться и т. п.

На второй (словесной) фазе оперативные приемы поведения учителя могут быть, например, такими: сказать о самочувствии, состоянии ученика; обратиться к фактам; признать свою вину, если она есть; показать ему, что вы заинтересованы в разрешении этой проблемы; подчеркнуть общность интересов, целей и задач с учеником; разделить с ним ответственность за решение проблемы; подчеркнуть лучшие качества, которые в нем есть и которые помогут ему самостоятельно справиться со своим состоянием; попросить у ученика совет, как вам поступить с ним, как бы он сам решил свою ситуацию; обещать поддержку; если есть возможность, решить вопрос сразу или пообещать это сделать в кратчайший срок.

Существуют специальные оперативные приемы при общении с трудным учеником: повторить самые неразумные слова ученика как бы с недоумением; тактично показать, что он излишне резок (сухое, холодное, формальное обращение, увеличение дистанции, подчеркнутая вежливость); свести проблему к юмористической или сатирической стороне; сказать школьнику о негативных сторонах и последствиях конфликтной ситуации для него; показать, что удовлетворение его стремлений может привести к негативным последствиям для людей, мнением которых он дорожит, или отвратить их от него.

В конфликтной ситуации учителю часто приходится делать замечания. На уроке хорошо работает шутка, ирония, розыгрыш. На старшеклассников удачно порой действует замечание, поданное в виде афоризма, высказываний, изречений. Вместо того, чтобы несколько раз раздраженно бросать: «Перестань болтать, прекрати разговоры», не лучше ли обратиться с любым подходящим к этому случаю изречением их известных литературных произведений? Таких изречений очень много. Вот, например, некоторые из них, которые помогли бы учителю, не раздражаясь, высказать свое неодобрение поведением ученика на уроке: «Ах, злые языки страшнее пистолета!», «О чем шумите вы, народные витии?», «Разве я сторож брату моему?». Можно подойти к занятым посторонней беседой ученикам со словами: «Болтун подобен маятнику: и того и другого надо остановить», «Без тоски, без думы роковой» нельзя нам на уроке находиться. А например, в ситуации, когда ученик при ответе на ваш вопрос что-то мямлит, никак не переходит к существу, говорит вокруг да около, можно сказать: «Брось свои иносказанья и гипотезы пустые. На проклятые вопросы дай ответы нам прямые!» Как правило, остроумные замечания ценятся, они запоминаются, да и учитель, меткий на слово, вызывает уважение [27, с. 122—125].

Информация для размышления. В конфликтных ситуациях их участники прибегают к различным формам защитного поведения:

- 1) агрессия (проявляется в конфликтах по «вертикали», т. е. между учеником и учителем, между учителем и администрацией школы и т. п.; она может быть направлена на других людей и на самого себя, нередко принимает форму самоунижения, самообвинения);
- 2) проекция (причины приписываются всем окружающим, свои недостатки видятся во всех людях, это позволяет справиться с излишним внутренним напряжением);
- 3) фантазия (что не удастся выполнить в реальности, начинает достигаться в мечтах; достижение желаемой цели происходит в воображении);
- 4) регрессия (происходит подмена цели; снижается уровень притязаний; при этом мотивы поведения остаются прежними);
- 5) замена цели (психологическое напряжение направляется в другие области деятельности);
- 6) уход от неприятной ситуации (человек неосознанно избегает ситуации, в которых потерпел неудачу или не смог осуществить выполнение намеченных задач) [5].

Десять «Почему?»

1. Почему сознательное управление педагогом конфликтной ситуацией возможно лишь с позиции конструктивного отношения к конфликту?

2. Почему конфликты несут в себе не только отрицательный, но и положительный эмоциональный заряд?

3. Почему можно говорить об управлении конфликтом со стороны педагога?

4. Почему опосредствующим звеном, определяющим поведение конфликтующих сторон, выступают идеальные картины, образы конфликтной ситуации, имеющиеся у каждого из участников конфликта?

5. Почему педагогический конфликт следует рассматривать как процесс?

6. Почему особенности восприятия конфликтной ситуации педагогом и учащимися могут повлиять на возникновение или предотвращение конфликта?

7. Почему одна и та же внутренняя позиция учителя («Родитель», «Взрослый», «Дитя», выделенные Э. Берном) в общении с учащимися разных возрастных категорий может по-разному сказаться на возникновении или предотвращении конфликта?

8. Почему конфликт можно рассматривать как нарушение общения между педагогом и учащимися?

9. Почему внутренние конфликты педагога могут провоцировать повышенную конфликтность в отношении с учащимися?

10. Почему главной задачей учителя как посредника в конфликте между учениками является поддержание нейтралитета и сохранение спокойствия?

Стратегии убеждения

Группа делится на три подгруппы, каждой из которых предлагается убедить оппонентов в том, что предлагаемый способ понимания другого в конфликтной ситуации является наиболее приоритетным.

Первой группе предлагается отстоять метод интроспекции (человек ставит себя на место другого, а затем воспроизводит мысли и чувства, которые, по его мнению, этот другой испытывает в данной ситуации).

Второй группе предлагается отстоять метод эмпатии (вчувствование внутренних переживаний другого человека).

Третьей группе предлагается отстоять метод логического анализа (анализ конфликтной ситуации, своего представления о партнере общения и его поведения).

Творчество студентов

Схематично, используя цитаты, подписи и рисунки, представьте все стадии конфликта ценностей, интересов, средств достижения цели, потенциалов, правил взаимодействия, иллюстрируя на конкретном примере (описать пример конфликта, отметить возрастную категорию учащихся и учи-

теля, тип темперамента). Укажите в каждом типе конфликтов наиболее активную и пассивную стороны в его возникновении и разрешении.

Психологические задачи

Задача 1. Проанализировав альтернативные варианты поведения учителя в разных педагогических ситуациях, определите применяемые им стратегии выхода из конфликтных, указав в них реакции педагога, являющиеся непродуктивными.

Стратегии поведения в конфликтных ситуациях: а) сохранение спокойствия, задержка реакции (педагог делает вид, что он как будто не замечает нарушителя, хотя дает понять, что хорошо видит его действия); б) перевод реакции (выполнение учителем повседневных действий на уроке несмотря на чрезвычайную обстановку); в) рационализация ситуации (применение юмора в конфликтной ситуации, ориентация учителем на принцип: все, что стало смешным в глазах окружающих, теряет силу воздействия и перестает быть опасным); г) парадоксальная реакция (выражение учителем благодарности нарушителю в иронической форме и выстраивание ситуации в свою пользу).

Варианты поведения учителя:

1. Звонок к уроку. Учитель входит в класс и наблюдает следующую картину: по классу летает воробей, а ученики стараются его поймать.

Учитель успокаивает ребят, говорит им: «Ну что же вы, хозяева, так к гостю относитесь? Покормить его надо». Находятся хлеб и вода. Ребята успокаиваются, воробей тоже. Изредка он совершает перелеты по классу. Ученики, конечно, не теряют его из поля зрения, но урок идет как обычно.

Следующий урок был сорван. Другой учитель, увидев в классе необычного гостя, стал требовать от учащихся признания, кто это сделал, возмущаться их поведением, ушел с урока и доложил директору.

2. Ученик Н. систематически не выполняет домашние задания, учится плохо. При выставлении учителем оценки «2» в дневник он обычно заявляет: «Ну и ставьте!» Как-то при очередном опросе ученик опять ответил на двойку.

Учитель предложил ученику открыть дневник и сказал: «Поставь в дневник себе оценку за ответ». Ученик был доволен. Учащиеся оживились. Стали подсказывать, что ставить. Наконец, после долгого размышления, ученик сам поставил «2». Учитель расписался в дневнике. После этого ученик стал успевать по предмету.

3. Учительница, придя на урок, увидела, что один ученик (VI класс) сидит под партой.

Она «не заметила» этого и стала спокойно вести урок. Когда ученику надоело там сидеть, и он вылез, она «удивилась», почему это он там оказался, и сказала, что если ему так нравится, пусть сидит под партой до конца урока.

4. В начале учебного года с двери X класса несколько раз была сорвана табличка с названием класса. Выяснение в классе не дало результатов. Подозрение падало на одного «трудного» ученика Т., но прямых улик не было.

Т. был приглашен к директору, и тот дал ученику ответственное поручение: изготовить табличку, укрепить ее и проследить за сохранностью.

5. Класс писал контрольную работу по математике. Получив тетрадь и увидев, что учитель поставил двойку, ученик при всех разорвал тетрадь.

Учитель некоторое время продолжал вести урок спокойно. Затем, как бы вспомнив случай из своей жизни, рассказал, как он, будучи учеником, однажды получил «2», как ему стало обидно, было желание разорвать тетрадь, но он взял себя в руки и не сделал этого. Затем хорошо подготовился, и следующую контрольную написал на хорошую оценку. Учитель сказал о том, как важно сдерживать свой гнев, к чему приводит несдержанность.

6. В VI классе урок вместо заболевшей коллеги пришла провести молодая учительница. Учащиеся встретили ее стоя, но когда учительница предложила сесть, ни один из 40 не пошевелился, каждый как бы застыл в своей позе. Создалась неприятная ситуация, грозившая сорвать урок.

Учительница взяла себя в руки, внимательно посмотрела на учащихся и сказала: «Хорошо, продолжим урок стоя». Вызвала двух учеников к доске, затем стала объяснять материал. Это было для учащихся неожиданностью, они ждали другой реакции. Через несколько минут они попросили разрешения сесть. На этом конфликт был исчерпан.

7. Придя на урок в VIII класс, учитель истории заметил, что карта висит вверх ногами.

Не обращая внимания на учеников, учитель сказал дежурному, что, по-видимому, тот второпях повесил карту неверно и что такое может случиться, если быть невнимательным [18, с. 40—42].

Задача 2. Предложите оптимальную стратегию разрешения конфликтных ситуаций.

1. Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас, и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия».

Как вы отреагируете на это?

2. В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Какой наиболее оптимальный вариант ответа учителем вы могли бы предложить?

3. Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!».

Какой должна быть реакция учителя?

4. Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?».

Что должен на это ему ответить учитель?

5. Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)».

Как нужно ответить ему?

Насколько эмоционально окрашенным должен быть ответ учителя?

6. Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т. п.)».

Как следует на это отреагировать учителю?

Задача 3. Предложите технологию эффективного общения и рационального поведения в конфликте в следующих педагогических ситуациях. Какую позицию должен занять учитель: а) позицию авторитарного вмешательства в конфликт (педагог, не будучи убежден, что конфликт — это всегда плохо и что с ним надо бороться, старается подавить его); б) позицию нейтралитета (педагог старается не замечать и не вмешиваться в столкновения, возникающие среди воспитанников); в) позицию избегания конфликта (педагог убежден, что конфликт — показатель его неудач в воспитательной работе с детьми и возникает из-за незнания, как выйти из создавшейся ситуации); г) позицию целесообразного вмешательства в конфликт (педагог, опираясь на хорошее знание коллектива воспитанников, соответствующие знания и умения, анализирует причины возникновения конфликта, принимает решение либо подавить его, либо дать возможность развиваться до определенного предела)?

1. Учителю, критикующему одну свою ученицу, которая реагирует на это очень эмоционально, приходится каждый раз свертывать беседу и не доводить разговор до конца. Вот и сейчас, после его замечаний — она расплакалась. Как добиться, чтобы ситуация приобрела завершённый характер?

2. Во время открытого занятия ученик «вышел из себя», не принимая по поводу очередного ответа замечаний учителя, который не мог позволить учащемуся так себя вести, ведь он подрывает его авторитет. Что он предпримет?

3. Вслед за кратким выговором учитель сказал ученику несколько приятных слов. Наблюдая за учащимся, педагог заметил, что его лицо, поначалу несколько напряжённое, быстро повеселело. К тому же он начал весело шутить, рассказал историю, которая произошла у него в доме. В конце разговора учитель понял, что критика не была воспринята, но и как бы забыта. Вероятно, он услышал только приятную часть разговора. Что учитель предпримет?

Задача 4. Определите природу конфликта в следующих ситуациях. Какой стиль поведения (сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление, соперничество), на ваш взгляд, является наиболее оптимальным в каждой из ситуаций?

1. Учитель физкультуры принял в команду неподготовленного ученика, не согласовав это с директором школы. Вскоре выясняется неспособность ученика выполнять весь объем физической нагрузки. Учитель представляет директору докладную записку об этом. Директор тут же рвет данную записку.

2. При выставлении отметок за урок учитель не оценил одного из учащихся. Оснований для неоценивания не было. На вопрос учащегося учитель не смог объяснить причины, сказал только: «Это я тебя учу».

3. Директор сообщает учителю истории, что в следующем месяце отправляет его на курсы повышения квалификации, но тот отказывается, ссылаясь на то, что до пенсии ему осталось полтора года.

4. Учитель музыки предлагает ученику подготовить программу для выступления на конкурсе, но тот отказывается, мотивируя свой отказ тем, что эта работа предназначена только для высокоуспевающих школьников и добавляя при этом, что его в течении всего года учитель ни разу не оценил на высокие баллы «10» и «9».

5. На классном часу один из учеников в полушутливой форме обратил внимание на нажим классного руководителя, который не смог что-либо сказать в ответ, но после этого случая стал действовать еще более жестко, особенно в отношении «шутника».

Задача 5. Проанализируйте понятия «конфликт» и «конфликтная ситуация» с точки зрения первичности возникновения, факторов, их провоцирующих, структуры.

Определив соотношение этих двух понятий, заполните схему на рисунке 12.1, используя слова из строки подсказки.

Строка подсказки: оппоненты, объект, конфликтная ситуация, цели, инцидент, конфликт, отношения.

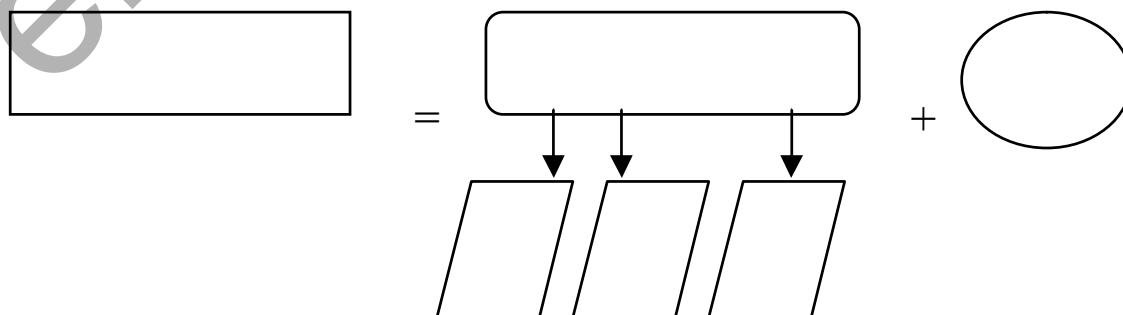


Рисунок 12.1

Проанализируйте следующий отрывок и определите, имеет место конфликт или конфликтная ситуация. Какие условия (компоненты) необходимы для перехода в качественно новое состояние?

На уроке учительница несколько раз делала замечания ученику, который не занимался. Но он на них не реагировал, продолжал мешать другим: достал резинку и начал стрелять бумажками в учеников.

Задача 6. Проведите транзактный анализ межличностного взаимодействия и оцените его конфликтность в следующих ситуациях:

1. Ученик спрашивает у учителя: «На каком основании вы поставили мне низкую отметку за сочинение?» Учитель: «Давай разберемся». И, используя аргументы, разъясняет причину низкой отметки.

2. Директор спрашивает у учителя: «Как вы думаете, что нужно сделать, чтобы исключить опоздания на занятия учителей?». Учитель: «У меня есть некоторые соображения по этому поводу».

3. Учитель обращается к старосте класса со словами упрека: «Ты не смог обеспечить своевременность выполнения поставленной задачи». Староста класса: «Меня отвлекли семейные обстоятельства».

4. Учитель после уроков обращается к ученику с просьбой остаться для составления срочного отчета об успеваемости класса, но тот отказывается, ссылаясь на усталость и на то, что учебный день уже закончился.

Задание 7. Выразите свое согласие либо несогласие с высказываниями ученых о конфликтах, соотнося их с конфликтными педагогическими ситуациями и поведением в нем педагога. Обоснуйте свое мнение.

- Конфликтная ситуация, как правило, бывает педагогически целесообразна и выступает как активное средство воспитательного воздействия (*Л. С. Выготский*).
- Самый сильный тот, у кого есть сила управлять самим собой (*Сенека*).
- Наказания, назначаемые в припадке гнева, не достигают цели (*И. Кант*).
- Безумен тот, кто, не умея управлять собой, хочет управлять другими (*П. Сур*).

Задача 8. Определите, до какого момента имеет место конфликтная ситуация, а с какого — конфликт. Какие ошибки были допущены учительницей черчения и остальными учителями-предметниками? Какие действия нужно было предпринять учительнице черчения, чтобы избежать конфликта? Установите вид и причины конфликта. Определите вид конфликтной ситуации.

Урок шел как обычно. Учительница по черчению приступила к объяснению. Вдруг она услышала позади себя отчетливый скрип. По выражению лица она сразу определила, что это сделал С., и, не задумываясь, строго сказала, чтоб он прекратил скрипеть, иначе его удалят с урока. Она и не подозревала, что провал ее урока начался, так как она поддалась

на провокацию (не смогла быстро проанализировать и оценить конфликтную ситуацию). Учительница продолжила свое объяснение, но скрип все равно возобновился. Тогда учительница подошла к С., взяла с парты его дневник и записала замечание. Поскольку замечание было записано, С. стал скрипеть еще громче, откровенно издеваясь над учителем. Еле сдерживаясь, она стала кричать, что удалит его с урока.

С. не только не вышел из класса, а еще больше продолжал препираться, тогда учительница хлопнула журналом и села за стол. Но это никак не подействовало ни на С., ни на класс. Прозвенел звонок, и со слезами на глазах учительница вошла в учительскую, где все учителя сочувствовали ей, слушая ее рассказ о сорванном уроке.

Следующий урок в этом классе был урок географии. Преподавала этот предмет учительница, которая была подругой молодой учительницы и острее других пережила ее рассказ. Будучи во взвинченном состоянии, она, забыв поздороваться с детьми, стала на высоких тонах делать замечание С. про то, как надо стоять за партой. Он, как всегда, не смог смолчать, за что она начала его отчитывать и в конечном счете выгнала из класса. С., ничего не поняв, вышел. Класс также ничего не понял и солидаризировался с С., заняв негативную позицию по отношению к действиям учителя.

Следующий урок в этом классе был урок иностранного языка. Преподавала этот предмет классный руководитель. Вместо того, чтобы вести урок, она стала разбирать случай на уроке черчения.

С. не был трудным учеником, но в результате конфликта только с одним учителем у него были испорчены отношения с другими педагогами. После происшедшего С. возненавидел учительницу черчения [27].

Задача 9. Развитие конфликтной ситуации может протекать по традиционной и нетрадиционной схемам. Укажите, какие из приведенных схем (рис. 12.2) можно отнести к традиционным, а какие — к нетрадиционным. Приведите примеры целесообразного использования каждой из схем.

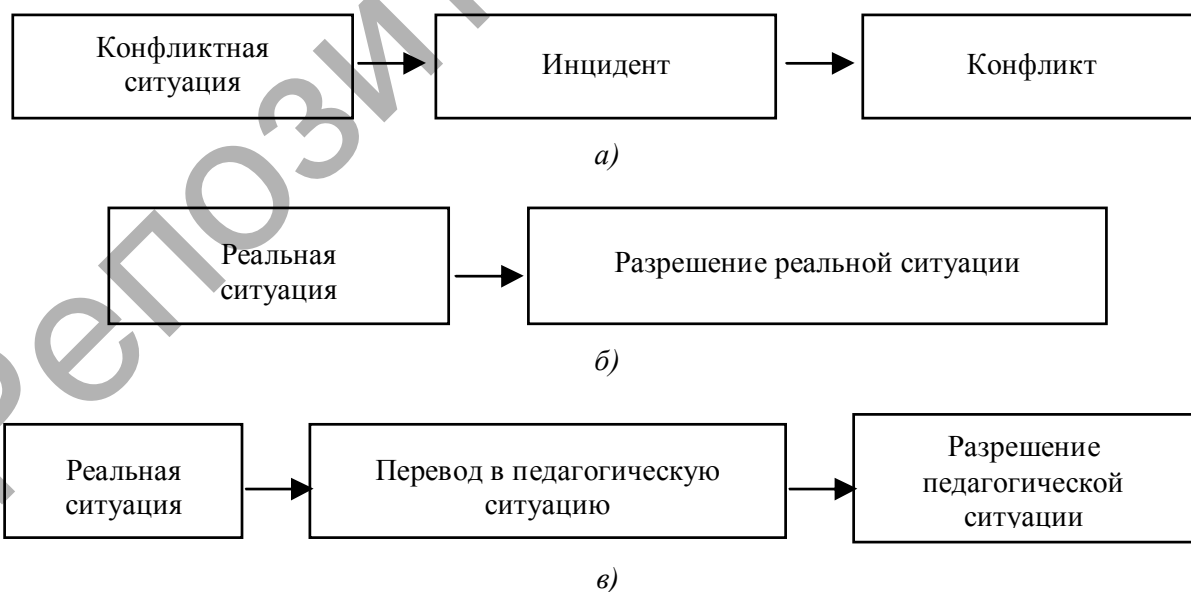


Рисунок 12.2

Задача 10. Заполните таблицу, отнеся причины конфликтных ситуаций к соответствующему виду:

Вид конфликтной ситуации	Причины
1. Ситуация деятельности	
2. Ситуация поведения	
3. Ситуация отношений	

Разделите причины на две группы: объективные и субъективные.

Причины: неудачное замечание учителя; ситуация вызывает у ее участников негативные эмоции, порождающие неприязнь друг к другу; отказ или некачественное выполнение школьником тех или иных заданий; ошибки учителя при оценке поведения или завышенные требования; утомление учеников; низкая успеваемость учебной и неучебной деятельности; трудности в усвоении учебного материала; учитель, не выяснив мотивов делает ошибочный вывод о поступках учащегося; учителем даются неоправданно отрицательные оценки не поступку школьника, а его личностным качествам.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятия «педагогический конфликт».
2. Дайте определение понятия «конфликтная ситуация».
3. Чем отличается конфликт от конфликтной ситуации?
4. Какие виды педагогических конфликтов выделяют?
5. Какова структура конфликта?
6. Перечислите стратегии разрешения конфликта.
7. Охарактеризуйте динамику конфликта?
8. Что лежит в основе любого педагогического конфликта?
9. Что означает понятие «управление педагогическим конфликтом»?
10. Укажите основные причины возникновения педагогических конфликтов.

Список рекомендуемых источников: 2, 4, 5, 7, 9, 27, 28, 32, 41, 78, 81, 88, 91.

Т Е М А 13

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Содержание: психологические проблемы профессионального становления. Синдром эмоционального выгорания, способы его устранения. Понятие психологической культуры специалиста.

Ключевые понятия: профессиональное становление, профессиональное развитие, синдром эмоционального выгорания, психологическая культура.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Историческая справка. Первые работы по проблеме эмоционального выгорания появились в США. Американский психиатр Х. Фреденбергер в 1974 году описал феномен для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с пациентами (клиентами) в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Социальный психолог К. Маслач (1976) определила это состояние как синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам или пациентам. Первоначально под синдромом эмоционального выгорания (СЭВ) подразумевалось состояние изнеможения с ощущением собственной бесполезности. Позже симптоматика данного синдрома существенно расширилась за счет психосоматического компонента. Исследователи все больше связывали синдром с психосоматическим самочувствием, относя его к состояниям предболезни. В Международной классификации болезней СЭВ отнесен к рубрике «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни» [66].

Интересные факты. Существует тесная взаимосвязь между профессиональным выгоранием и мотивацией деятельности. Выгорание может приводить к снижению профессиональной мотивации: напряженная работа постепенно превращается в бессодержательное занятие, появляется апатия и даже негативизм по отношению к своим обязанностям, которые сводятся к минимуму. Психическому выгоранию в большей степени подвержены трудоголики — те, кто работает с высокой самоотдачей, ответственностью, установкой на постоянный рабочий процесс. Синдром эмоционального выгорания рассматривается как результат неблагоприятного разрешения стресса на рабочем месте, при этом следует отметить, что профессиональная специфика сказывается лишь на определенной степени стрессогенности отдельных факторов. Связь между производственными стресс-факторами и симптомами выгорания выявлена между:

- общим (суммарным) показателем выгорания и характеристиками работы (значимостью задачи, продуктивностью, намерениями поменять работу);
- деперсонализацией и недисциплинированностью, плохими отношениями с семьей и друзьями;
- эмоциональным истощением и психосоматическими заболеваниями, между персональными достижениями и отношением к профессиональным обязанностям, значимостью работы [14].

Информация для размышления. Ряд исследователей считает основными предпосылками возникновения синдрома эмоционального выгорания наличие организационных проблем (слишком большая рабочая нагрузка, недостаточная возможность контролировать ситуацию, отсутствие организационной общности, недостаточное моральное и материальное вознаграждение, несправедливость, отсутствие значимости выполняемой работы). В то же время другие исследователи считают более важными личностные характеристики (низкая самооценка, высокий невротизм, тревожность и др.).

Более всего риску возникновения СЭВ подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. В их представлении настоящий специалист — это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и личной жизнью. Выделяют три типа людей, которым грозит СЭВ:

1) педантичный, характеризующийся добросовестностью, возведенной в абсолют; чрезмерной, болезненной аккуратностью, стремлением в любом деле добиться образцового порядка (пусть в ущерб себе);

2) демонстративный. Люди этого типа стремятся первенствовать во всем, всегда быть на виду. Вместе с тем им свойственна высокая степень истощаемости при выполнении незаметной, рутинной работы;

3) эмотивный. Они бесконечно, противоестественно чувствительны и впечатлительны. Их отзывчивость, склонность воспринимать чужую боль как собственную граничит с патологией, с саморазрушением, и все это при явной нехватке сил сопротивляться любым неблагоприятным обстоятельствам.

Люди первого типа часто бывают излишне привязаны к прошлому; у них основные симптомы переутомления — апатия, сонливость. У людей второго типа переутомление выражается в излишней раздражительности, гневливости. На этом фоне повышается давление, возникают проблемы с засыпанием. В этом случае рекомендуется выпить вечером стакан теплого молока и принять успокаивающую ванну или душ. Люди третьего типа при стрессах страдают бессонницей, у них возможно появление повышенной тревожности [74].

Десять «Почему?»

1. Почему педагоги относятся к категории специалистов, в наибольшей степени подверженных возникновению синдрома эмоционального выгорания?
2. Почему к категории педагогов, в большей степени подверженных эмоциональному выгоранию, относят тех из них, кто отличается интровертированностью, испытывает внутриличностный конфликт в связи с работой?

3. Почему ведущая роль в борьбе с синдромом эмоционального выгорания отводится самому педагогу?

4. Почему можно говорить о том, что если педагог выгорел однажды, то восстановить ресурсы психологического, физического и эмоционального здоровья очень сложно?

5. Почему самообразование является видом творческой педагогической деятельности?

6. Почему в процессе самообразования педагог сталкивается с проблемами смыслообразования?

7. Почему одним из аспектов профессионально-педагогического самообразования становится профессиональное и личностное самосовершенствование?

8. Почему для педагога важно обладать психологической культурой?

9. Почему психологическую культуру нельзя передать как застывшую архаичную форму?

Стратегии убеждения

Докажите, что для осуществления самообразования и профессионального развития в целом педагогу необходима внутренняя свобода личности и адекватная самооценка.

Докажите, что самообразование — это одна из форм самовыражения педагога, в которой адекватно участвуют все его физические и духовные силы.

Творчество студентов

Составьте психологический портрет педагога, устойчивого к возникновению эмоционального выгорания, и педагога, потенциально подверженного эмоциональному выгоранию.

Разработайте памятки, содержащие рекомендации по преодолению симптомов эмоционального выгорания.

Составьте психологический журнал, отражающий механизм возникновения СЭВ у педагогов и способы профилактики его симптомов по схемам: «способы поведения и профессиональной деятельности — недопущение возникновения конкретного симптома» и «поведение и стиль профессиональной деятельности — возникновение конкретного симптома — способы устранения». Для отражения сущности проблемы можете воспользоваться цветом, картинками, афоризмами.

В 1981 году Э. Морроу предложил яркий эмоциональный образ, отражающий, по его мнению, внутреннее состояние работника, испытывающего профессиональное выгорание: «Запах горячей психологической проводки». Как вы понимаете данное сравнение? Предложите свои метафоры, отражающие сущность феномена «Эмоциональное выгорание».

Напишите психологическое сочинение на тему «Один день из жизни педагога, который переживает синдром эмоционального выгорания».

Психологические задачи

Задача 1. Напишите письмо студенту, которому необходимо самостоятельно изучить вопрос «Синдром эмоционального выгорания педагога», заполнив пробелы.

Профессиональное выгорание — это синдром, развивающийся на фоне _____ и ведущий к истощению _____ ресурсов педагога. Впервые термин «выгорание» был введен американским психиатром _____ в 1974 году. Под выгоранием понималось состояние _____ в совокупности с ощущением _____. В. В. Бойко предложил следующее определение эмоционального выгорания: «Это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме _____ в ответ на _____. Причинами возникновения симптома эмоционального выгорания являются _____». Синдром эмоционального выгорания включает в себя _____ стадии: _____. Данные стадии характеризуются следующими симптомами: _____. Большое влияние на возникновение синдрома эмоционального выгорания имеют такие личностные особенности педагога, как _____. Развитие данного синдрома связано со снижением показателей _____.

Задача 2. Установите соответствие между названиями функций самообразования и их содержанием:

- | | |
|-----------------------|--|
| а) экстенсивная; | 1) преодоление профессиональной усталости, достраивание картины мира; |
| б) ориентировочная; | 2) установление связей между науками, профессиями, сословиями, возрастами; |
| в) саморазвития; | 3) сохранение полноты бытия, чувства причастности к широкому фронту интеллектуального движения человечества; |
| г) методологическая; | 4) накопление, приобретение новых знаний; |
| д) коммуникативная; | 5) преодоление недостатков школьного обучения, ликвидация «белых пятен» в своем образовании; |
| е) сотворческая; | |
| ж) омолаживающая; | |
| и) психологическая; | |
| к) компенсаторная; | |
| л) геронтологическая; | |

- 6) поддержание связей с миром и через них — жизнеспособности организма;
- 7) определение себя в культуре и своего места в обществе;
- 8) преодоление инерции собственного мышления, предупреждения застоя в общественной позиции (чтобы жить полноценно и развиваться, нужно время от времени отказываться от положения учащего и переходить на положение учащегося);
- 9) сопутствие, содействие творческой работе, неперенное дополнение ее;
- 10) совершенствование личной картины мира, своего сознания, памяти, мышления, творческих качеств.

Задача 3. Проанализируйте приведенные концепции профессионального становления и отметьте, в чем видят сущность профессионального становления их авторы, в чем их позиции схожи и отличны. Составьте схему, отражающую этапы профессионального становления педагога, и формулу, отражающую содержание (сущность) профессионального становления учителя.

1. Концепция профессионального становления Т. В. Кудрявцева. Особое значение при разработке данной стадийной концепции автор придает кризисным ситуациям. По мнению ученого, они обусловлены рассогласованием между ожидаемым и достигаемым результатом, ломкой концепции самого себя и построением новой. Периодизация профессионального развития опирается на хронологический возраст индивида и ограничена временными рамками. Выделяют следующие стадии:

1) возникновение профессиональных намерений, критерием оценки которой является социально и психологически обоснованный выбор человеком профессии;

2) непосредственно профессиональное обучение, целью которой является репродуктивное усвоение профессиональных знаний, навыков и умений. Психологический критерий оценки — профессиональное самоопределение;

3) процесс активного вхождения в профессию, критерием оценки которой являются: достаточно высокие показатели профессиональной деятельности, определенный уровень развития профессионально важных качеств личности, психологический комфорт;

4) полная реализация личности в профессии. Уровень реализации характеризуется тем, что профессионал не только овладевает операционной сферой на высоком уровне, но и использует творчество в работе, вырабатывает индивидуальный стиль деятельности, а также постоянно стремится к самосовершенствованию.

2. *Концепция Ю. П. Поваренкова.* Профессионализация рассматривается автором как процесс формирования личности и деятельности профессионала.

Личность профессионала рассматривается как интегральное системное качество, закономерно проявляющееся на определенном этапе профессионального развития индивида.

В качестве критериев развития личности профессионала выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость.

Сущность процесса профессионального становления личности раскрывается в ходе его анализа как формы профессиональной социализации и индивидуализации, как части жизненного пути индивида, как специфической формы профессионального развития и научения, как специфической формы проявления активности индивида.

В качестве единиц периодизации автором используются стадии, периоды и фазы. *Стадии*, в основном, совпадают с этапами профессиональной социализации: допрофессиональное развитие личности (подготовка к профессионализации), поиск и выбор профессии, учебного заведения, профессиональное обучение, самостоятельная профессиональная деятельность.

Периоды являются компонентами стадий и возникают как результат конкретизации концепции. Согласно Ю. П. Поваренкову выделяет четыре стандартных периода: профессиональная адаптация (или завершение профессионального развития предыдущей стадии), устойчивый рост показателей, период наивысших достижений, период спада, которому может предшествовать стагнация.

Фазы конкретизируют ситуацию профессионального становления личности. Они связаны с решением более частных задач профессионального развития.

Каждый период в зависимости от решаемой задачи делится на фазы: «послевузительной эйфории» и апробирования довузовских форм учебной деятельности, осознания неэффективности профессиональных форм учебной деятельности и формирования новой, наивысшего развития учебно-академической деятельности студента.

Системообразующим фактором профессионального становления личности Ю. П. Поваренков считает конвергенцию индивидуальных (субъективных) и социальных (объективных) факторов. Автор особо отмечает, что их соотношение меняется по мере профессионализации личности.

На первых этапах профессионализации ведущая роль отводится автором профессиональной социализации, а на более поздних — профессиональной индивидуализации.

В концепции Ю. П. Поваренкова хронологическим основанием для периодизации является «профессиональный возраст» личности, т. е. длительность ее профессионализации, которая превышает общетрудовой стаж.

Задача 4. Прочитайте определения педагогического мастерства. Как вы считаете, чем обусловлена различная содержательная направленность данных понятий? Составьте схему, отражающую структуру педагогического мастерства учителя.

– Педагогическое мастерство — высокое, постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей.

– Педагогическое мастерство — это высокое, постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, в основе которого лежат формирующиеся профессиональные знания, умения и способности.

– Педагогическое мастерство обуславливается тремя взаимосвязанными частями: педагогической теорией, педагогической техникой и методами работы над материалами темы урока и его организацией и проведением.

Задача 5. Проанализируйте сочинения педагогов на тему «Мои профессиональные планы на ближайшие пять лет», полученные Л. И. Митиной. Для кого из них характерны: адекватность осознаваемого расхождения между оценками Я-действующего и Я-отраженного, стремление к реализации своего Я-творческого, состояние эмоционального выгорания, стремление к самореализации, тенденция к профессиональной стагнации? На какой стадии профессионального роста находится каждый из них? Свое мнение обоснуйте.

1. Учитель Н. П. Р., педагогический стаж 12 лет, преподает историю. «После вынужденного перерыва в работе мне необходимо восстановить теоретические знания и обеспечить все необходимое для работы кабинета истории. Затем хочу составить опорные схемы для учеников по всему курсу. Думаю, что после этого смогу аттестоваться на высшую категорию, надо только привести в систему собранные материалы по курсу «Краеведение». Может быть, за этот период смогу поучаствовать в конкурсе «Учитель года»».

2. Учитель С. А. М., педагогический стаж 7 лет, преподает биологию. «За пять лет я должна разработать систему форм и методов, которые будут направлены на улучшение работы со способными учениками. Это необходимо сделать быстрее. Надо внедрить поисковый метод в свое преподавание и научиться диагностировать уровень знаний учащихся. После этого можно будет попробовать разработать тесты для экзаменов по биологии».

3. Учитель Ш. Г. М., педагогический стаж 12 лет, преподаватель биологии. «Наверно, надо укрепить положение в коллективе. Самое главное — это сохранить то, что есть».

4. Учитель Б. Л. Т., педагогический стаж 5 лет, преподает физику. «Выпустить класс, посещать уроки опытных учителей и перенимать у них опыт, улучшить отношения с родителями учеников (может быть, больше соответствовать их требованиям)».

5. Учитель В. Н. Г., педагогический стаж 20 лет, преподает математику. «Добиваться хороших знаний от учащихся, участвовать в семинарах, педсоветах, повысить категорию, помогать учителям в подготовке уроков».

6. Учитель В. А. П., педагогический стаж 14 лет, преподает в начальных классах. «Вот когда создадут условия для нормальной работы, тогда и будем планировать. Надо сократить нагрузку учителю, чтобы он мог хоть немного развиваться».

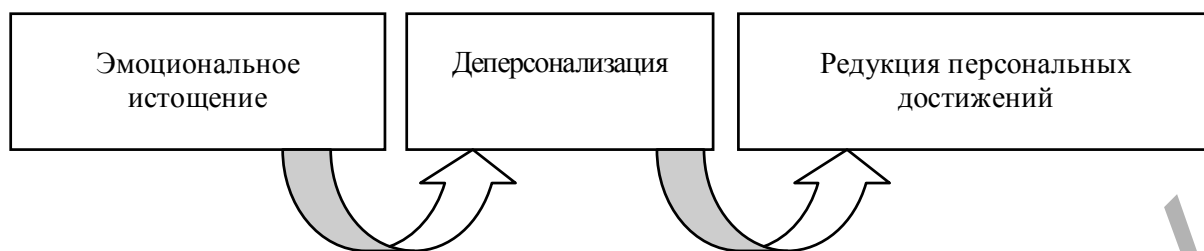
7. Учитель К. Е. Н., педагогический стаж 6 лет, преподает математику. «Посетить курсы “Психологическое обеспечение учебного процесса”, освоить проблемный метод преподавания, аттестоваться на первую категорию, организовать работу предметного кружка для математических классов, разработать программу по геометрии для коррекционного класса».

8. Учитель Р. Ш. О., педагогический стаж 3 года, учитель начальных классов. «Для меня очень важно попытаться выработать свой стиль преподавания. В ближайшее время я должна разработать наглядные пособия по курсу природоведения II класса. Через год я заканчиваю учебу в институте, а затем хочу пройти аттестацию» [57].

Задача 6. Используя следующие характеристики, укажите особенности, характерные личности педагога, который ориентирован на профессиональное развитие, и педагога, который ориентирован на профессиональное приспособление:

а) осознание противоречия Я-действующего и Я-отраженного, подчинение внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм; б) стремление к постоянству и стабильности, внутреннее игнорирование ученика как субъекта, осознание Я-действующего (оценка учителем своих личностных качеств и способов поведения, деятельности и общения) и Я-отраженного (ожидаемая оценка себя со стороны других); в) сомнение в своих способностях и незнание своего потенциала (комплекс Ионы); г) боязнь риска и ошибок; д) готовность к повышению конгруэнтности; е) высокая представленность защитных механизмов личности; ж) переживание внутриличностного противоречия; и) эгоцентрическая установка; к) стремление к самоизменению; л) развитое профессиональное самосознание.

Задача 7. Используя строку подсказки, наполните содержанием модель синдрома эмоционального выгорания как трехкомпонентной структуры, определив относящиеся к ним симптомы и высказывания педагогов.



Строка подсказки:

1. *Симптомы:* снижение чувства компетентности в своей работе; перенапряжение; развитие негативного, бездушного, циничного отношения к раздражителям; негативное самовосприятие в профессиональной сфере; опустошенность; возникновение чувства вины за собственные негативные проявления; истощенность собственных эмоциональных ресурсов; недовольство собой; безразличие к работе; ощущение приглушенности собственных эмоций; эмоциональные срывы; возрастание обезличенности и формальности контактов; снижение профессиональной и личной самооценки.

2. *Высказывания:* «Я чувствую себя как выжатый лимон»; «Это не тот случай, чтобы переживать»; «Такие люди не заслуживают доброго отношения»; «Я словно сгораю на работе», «Таким людям нельзя сочувствовать»; «Я — это простая бездарность», «Почему я должен за всех волноваться», «Работа высасывает из меня все силы», «Как профессионал я ничего не стою».

Задача 8. Раскройте сущность самообразования как системы, как процесса (мотивация — процесс (его характеристики: автономность, вариативность, гибкость) — результат), как проявления активности личности.

Наполните содержанием схему, представленную на рисунке 13.1. Составьте краткую программу самообразования педагога, указав все аспекты, приведенные в схеме.

Задача 9. Проанализируйте представленную схему (рис. 13.2) профилактической организации профессиональной деятельности педагога в направлении предупреждения эмоционального выгорания.

Как вы считаете, является ли данная схема оптимальной? Ее реализация является результатом усилий учителя или согласования действий педагога с коллективом, администрацией и макросоциальным окружением?

Задача 10. Заполните пропуски ответами.

Психологическая культура — это _____. Выделяют общую психологическую культуру, которая представляет собой _____,

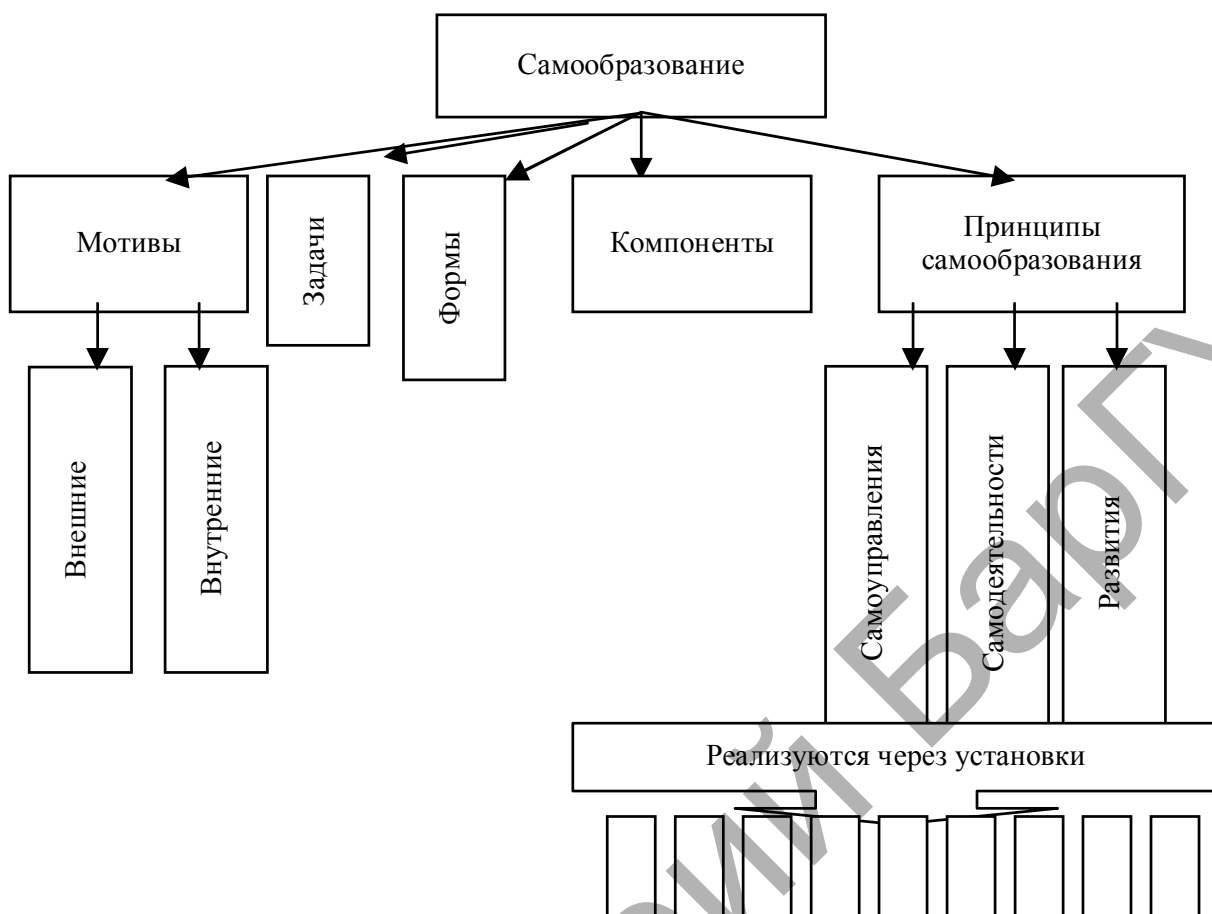


Рисунок 13.1

и профессиональную психологическую культуру, которая является _____.

Л. С. Колмогорова выдела следующие критерии психологической культуры личности: _____

Психологическая культура педагога включает в себя семь компонентов. Рефлексивно-перцептивный компонент, содержанием которого выступают _____.

Когнитивный компонент представлен _____. Аффективный компонент — это _____.

Волевой компонент представляет собой _____. Коммуникативный компонент — это _____.

Компонент социального опыта выражается в _____. Ценностно-смысловой компонент — это _____.

Психологическая культура обеспечивает педагогу _____.

Уровень психологической культуры педагога влияет на _____.

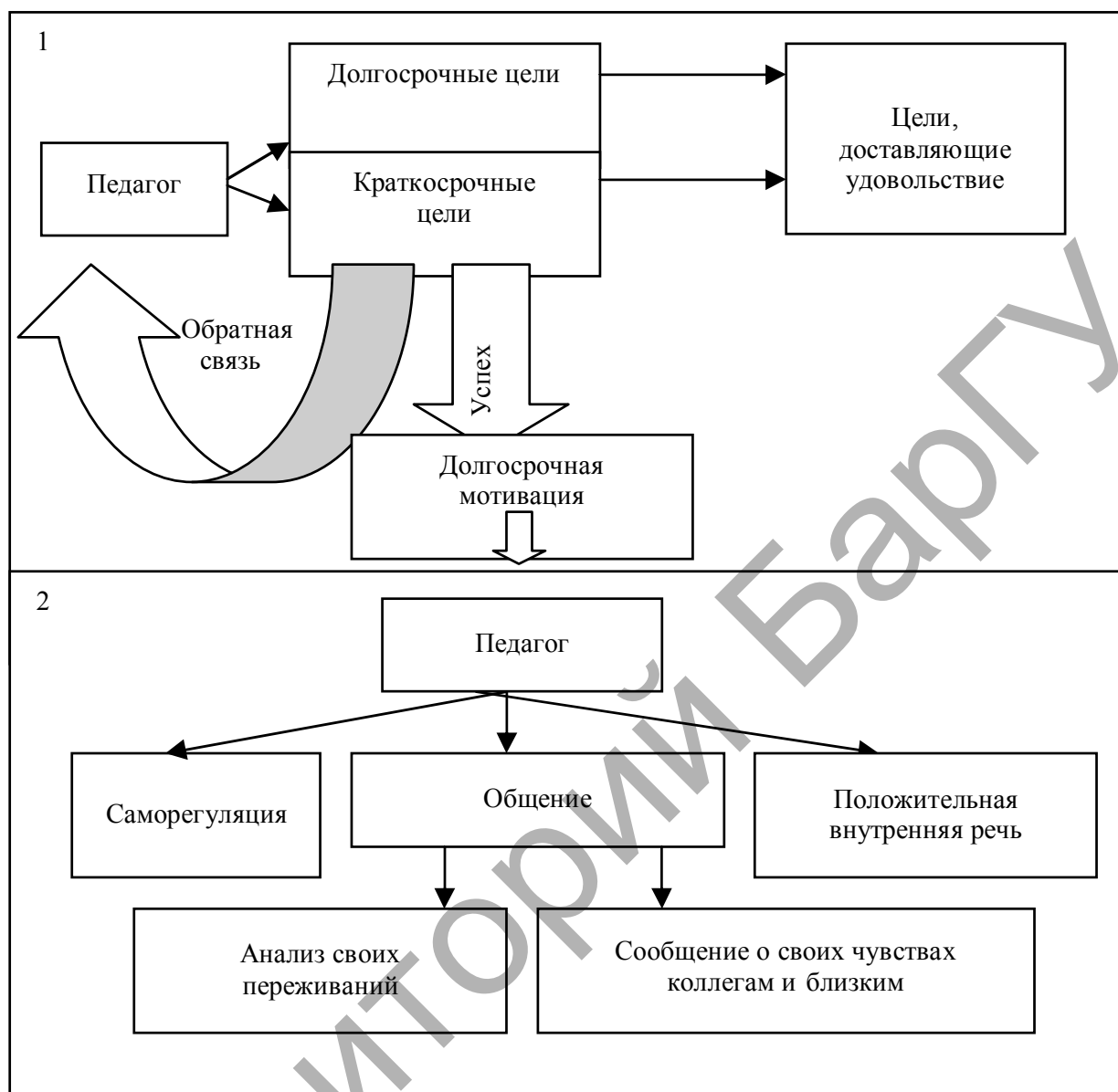


Рисунок 13.2

Контрольные вопросы

1. Что означает термин «профессиональное становление»?
2. Каковы основные формы самообразования?
3. Назовите психологические проблемы профессионального становления.
4. Каковы симптомы эмоционального выгорания?
5. В чем состоят преимущества и недостатки самообразования?
6. Каким образом взаимосвязаны самообразование, саморазвитие и профессиональное становление?
7. Что представляет собой психологическая культура учителя?

8. Каким образом психологическая культура учителя влияет на характер учебного процесса?

9. Перечислите стадии профессионального становления учителя.

Список рекомендуемых источников: 13, 14, 34, 51, 52, 56, 75.

Т Е М А 14 ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Содержание: воспитание личности в коллективе, в деятельности. Стили воспитания. Воспитание и самовоспитание, их взаимосвязь. Подходы к психологическим аспектам воспитания в современных теоретических концепциях (психоаналитической, бихевиористической, гуманистической). Средства воспитания. Институты воспитания.

Ключевые понятия: воспитание, самовоспитание, средства воспитания, институт воспитания, стиль воспитания.



ЭТО ИНТЕРЕСНО ЗНАТЬ

Интересные факты. Т. Гордон предлагает следующий *каталог эффектов типичных родительских ответов*:

1. *Приказ, директива, команда.* Эти сообщения говорят ребенку, что его чувства или нужды неважны; он должен действовать в соответствии с тем, что его родитель чувствует или хочет сделать («Мне не важно, что ты собираешься делать: немедленно иди домой»).

Они сообщают о неприятии ребенка таким, какой он есть в этот момент («Перестань крутиться вокруг меня»).

Они вызывают страх перед родительской властью. Ребенок слышит угрозу — кто-то более сильный и большой накажет его («Иди в свою комнату. Если не пойдешь — заставлю»).

Они создают чувство обиды, злости, сопротивления. Они могут сообщать ребенку, что родители не доверяют суждениям или компетентности (способностям) ребенка («Не трогай это блюдо», «Отойди от малыша»).

2. *Предостережение, предупреждение, угроза.* Они создают чувство боязни и покорности («Если ты это сделаешь, то пожалеешь»). Они могут вызвать сопротивление и враждебность, так же, как и приказания, директивы, команды. Эти сообщения говорят о том, что родитель не уважает желания и чувства ребенка («Если не прекратишь эту игру, я все это выброшу!»). Эти сообщения также вызывают у ребенка желание «испытать» родительскую угрозу — сделать что-то, что им запрещается, для того, чтобы увидеть, произойдут ли обещанные последствия.

3. *Увещевание, морализирование, проповеди.* Эти сообщения возлагают на ребенка груз внешнего авторитета, долга обязанности. Дети могут отвечать на все эти «должен», «нужно», «следует» сопротивлением и еще более сильным отстаиванием своей позиции. Они могут заставить ребенка почувствовать, что родитель не доверяет его суждениям, что ему лучше принять то, что думают другие. Они могут вызывать у него чувство вины — он «плохой» («Тебе не следует думать так»); чувство, что родители не доверяют его способности оценить обоснованность ценностей, которыми дорожат другие люди («Ты должен всегда уважать своих учителей»).

4. *Советы, готовые решения.* Такие сообщения часто ощущаются детьми как свидетельство того, что родители не доверяют способности ребенка самому принять (найти) собственное решение. Они могут повлиять на формирование у него чувства зависимости и прекращение развития самостоятельности («Что мне нужно сделать, папа?»). Советы часто передают ваше чувство превосходства по отношению к ребенку («Мы с мамой лучше знаем, как надо»). У ребенка также может выработаться чувство неполноценности. Совет может вызвать у него чувство, что родители его совершенно не понимают, и даже привести к тому, что ребенок перестает развивать свои собственные идеи.

5. *Нотации, логические аргументы, поучения.* Делают из ребенка ученика, создают чувство подчиненности, неадекватности, неполноценности («Ты всегда думаешь, что все знаешь»). Логика и факты вызывают у него обидчивость, появляется желание обороняться («Ты что, думаешь, я этого не знаю?»). Дети обычно ненавидят нотации («Разошелся, а я иди и слушай»). Они часто отмечают родительские аргументы («Твои идеи устарели»). Дети, как и взрослые, не любят, когда им доказывают, что они неправы. Они стремятся отстаивать свои позиции до конца («Ты меня не убедишь»). Часто дети знают все, что родители хотят им преподать («Я все знаю, зачем вы мне это говорите»). Иногда они предпочитают игнорировать факты («Ну и что», «Наплевать», «Со мной это не случится»).

6. *Критика, несогласие, порицание.* Эти сообщения, пожалуй, более других вызывают у детей чувство неадекватности, неполноценности, тупости, никчемности («Я плохой»). Оценки и суждения родителей очень влияют на образ «Я» у ребенка. Как родитель судит о ребенке, так и ребенок будет судить о самом себе («Я так часто слышал, что я плохой, что я стал думать, что так и есть»). Критика вызывает контркритику («На себя бы посмотрел», «Сами так делаете»). Оценивание заставляет детей скрывать свои чувства от родителей («Если я им скажу, меня будут ругать»). Дети, как и взрослые, терпеть не могут осуждения. Они отвечают на это защитой для того, чтобы оградить свой Я-образ. Часто они сердятся на все это, и может возникнуть ненависть к родителям, даже если их замечания справедливы. Частая оценка и критицизм приводят к возникновению у многих детей чувства того, что они плохи и что родители не любят их.

7. *Похвала, согласие.* Вопреки распространенному представлению, что похвала всегда хорошо влияет на ребенка, она часто дает негативные эффекты. Позитивная оценка, которая не соответствует образу «Я» ребенка, может вызвать враждебность («Я ненавижу свои волосы», «Я плохо играл, неуклюже»). Дети знают, что хотя родители и хвалят, они могут в другое время осудить их. Также и отсутствие похвалы в семье, где часто хвалят, может быть понято ребенком как критика («Ты ничего не сказала о моей прическе, значит, тебе она не нравится»). Похвала часто воспринимается ребенком как манипуляция — как способ мягко заставить его делать то, что хочется родителям («Ты говоришь это только для того, чтобы я хорошо учился»).

Дети иногда обнаруживают, что родители не понимают их, когда хвалят («Ты бы не сказал это, если бы знал, как я в действительности себя чувствовал»).

Они часто чувствуют неудобство, смущаются, когда их хвалят публично, перед друзьями.

Дети, которых часто хвалят, могут привыкнуть к похвале, стать зависимыми от нее и даже требовать ее («Ты ничего не сказала о том, как я убрала свою комнату», «Как я выгляжу?», «Правда, я хорошо нарисовал?»).

8. *Обзывание, насмешка, пристыжение.* Могут иметь разрушающее влияние на образ «Я» («Я плохой, меня не любят»).

Наиболее частый ответ ребенка на эти сообщения — послать их обратно («Ты сам — лентяй»).

Если такое сообщение исходит от родителя с целью повлиять на ребенка, то это уменьшает вероятность того, что ребенок изменится с помощью реалистического взгляда на себя. Вместо этого он обесценит родительское сообщение («Мне не идет моя косметика. Это же смешно и неправда»).

9. *Интерпретация, анализ, диагноз.* Эти сообщения создают у ребенка ощущение, что его «вычислили», что родители знают мотивы его поведения. Этот родительский психоанализ может фрустрировать ребенка, действовать на него угрожающе.

Если этот анализ или интерпретация верны, то ребенок очень смущается, так как он — «на виду».

Если интерпретация неверна — раздражение за то, что его обвинили несправедливо.

Ребенок ощущает отношение превосходства со стороны родителей. Слишком частый анализ сообщает ребенку, что родители умнее, мудрее.

Сообщения типа «Я знаю, почему» и «Я тебя насквозь вижу» часто прерывают общение и учат ребенка не обращаться к родителям со своими проблемами.

10. *Увещевание, симпатизация, утешение, поддержка.* Эти сообщения не так помогают, как кажется. Утешение может дать ребенку почувствовать, что его не понимают («Ты бы так не говорила, если бы знала, как я напуган»).

Родители утешают, так как они расстроены оттого, что ребенку плохо. Такие сообщения говорят ребенку, что вы хотите, чтобы он перестал чувствовать то, что он чувствует (огорчение, обиду и т. п.).

Дети могут рассматривать попытки утешения как попытки изменить их и часто перестают доверять родителям («Ты говоришь это просто потому, что хочешь меня ободрить»).

Эти сообщения часто могут остановить дальнейшую коммуникацию, так как ребенок чувствует, что вы хотите, чтобы он перестал чувствовать то, что он реально чувствует.

11. *Вопросы, допытывание.* Вопросы могут означать для ребенка, что вы ему не доверяете, подозреваете в чем-то, сомневаетесь («Вымыл ты руки, как я сказала?»).

Дети чувствуют за вопросами угрозу, особенно если не понимают, почему их спрашивают («К чему ты клонишь?»).

Если вы задаете вопросы ребенку, который хочет разделить с вами свою проблему, он может заподозрить, что вы хотите собрать информацию, чтобы решить за него эту проблему, а не предоставить ему самому найти нужное решение.

В этой ситуации вопросы ограничивают свободу человека говорить о том, о чем он хочет — в том смысле, что вопрос диктует последующее сообщение. Ограничение свободы высказывания затрудняет коммуникацию.

12. *Отвлечение, обращение в шутку.* Ребенок считает, что он вас не интересуется, вы не уважаете его чувства, отвергаете его.

Дети очень серьезны, когда хотят поговорить о чем-то. Поддразнивание, шутка может заставить их почувствовать себя отверженными, обиженными. Отвлечение детей от

тяжелых чувств может дать временный аффект, но чувства не проходят. Отложенные проблемы редко оказываются решенными. Дети, как и взрослые, хотят быть выслушанными с уважением [24].

Информация для размышления. Те дети, которые подвергались со стороны родителей строгим наказаниям, проявляли в поведении большую агрессию и, соответственно, характеризовались одноклассниками как агрессивные.

В одном из исследований было показано также, что вмешательство родителей при агрессии между братьями и сестрами может на самом деле оказывать обратное действие и стимулировать развитие агрессии.

Нейтральная позиция родителей, как следует из этого исследования, оказывается предпочтительной. Самой неэффективной стратегией оказывается вмешательство родителей в форме наказания старших сибсов, так как в этом случае уровень как вербальной, так и физической агрессии в отношениях между братьями и сестрами оказывается наиболее высоким. Сходные результаты были получены и в других исследованиях.

Обобщение результатов подобных исследований приводит специалистов к формулированию предложения относиться к агрессии между сибсами особым образом — игнорировать ее, не реагировать на агрессивное взаимодействие братьев-сестер. Однако такой вывод представляется все-таки слишком радикальным. Иногда не реагировать на агрессию во взаимодействии братьев и сестер родителям просто невозможно, а подчас и прямо вредно и небезопасно.

В ряде ситуаций (например, когда агрессивное взаимодействие между сибсами уже не является редким исключительным случаем) нейтральная позиция родителей может только способствовать дальнейшей эскалации агрессии. Более того, такая позиция может создавать благоприятные условия для социального научения агрессии, закрепления ее как устойчивого поведенческого паттерна личности, что имеет уже долгосрочные негативные последствия.

В исследовании, о котором говорилось выше, изучались лишь две альтернативы реагирования родителей на агрессию между братьями и сестрами:

- 1) нейтральная позиция, т. е. игнорирование фактов агрессии;
- 2) наказание детей (в одном варианте — старших, в другом — младших). Очевидно, при такой суженной альтернативе нейтральная позиция действительно оказывается относительно (и только относительно) лучшей. Однако возможны и другие альтернативные способы родительского реагирования на агрессию между сибсами, которые не были здесь предметом изучения.

Одним из таких способов реагирования является обсуждение возникшей проблемы, осуществление переговорного процесса, научение на конкретном примере возникшего конфликта конструктивным, неагрессивным способом его разрешения. Ведь, как экспериментально доказано в других исследованиях, агрессивные дети отличаются от неагрессивных именно слабым знанием конструктивных (альтернативных агрессивным) способов разрешения конфликтов [42, с. 376—380].

Десять «Почему?»

1. Почему цель и задачи воспитания не могут устанавливаться раз и навсегда в любом обществе?
2. Почему возможности самовоспитания возрастают в подростковом и старшем школьном возрасте?
3. Почему степень целенаправленности, устойчивости и осмысленности самовоспитания не одинаковы у учащихся одной возрастной группы?
4. Почему зарубежные психологи оценивают воспитательное влияние коллектива на личность как отрицательное?
5. Почему представители отечественной психологии указывают на первостепенную положительную роль коллектива для воспитания личности?
6. Почему семья рассматривается как самый ригидный институт воспитания?
7. Почему недостатком школы как института воспитания является обезличивание?
8. Почему необходимо знать психологические законы и механизмы формирования личности при разработке системы воспитания?
9. Почему основу психологических механизмов воспитания составляет мотивационно-потребностная сфера личности?
10. Почему применительно к младенчеству лучше говорить не об обучении и воспитании ребенка, а о развивающей работе с младенцем?

Стратегии убеждения

Докажите, что в соответствии с возрастными особенностями учащихся подросткового и юношеского возраста наибольшее воспитательное воздействие на подростков и старших школьников оказывают учителя, обладающие определенными качествами.

Для убеждения можете использовать примеры литературных произведений, психологические факты.

Творчество студентов

Сформулируйте примеры проблемной воспитательной ситуации и предложите конкретные варианты выхода из них, используя различные концепции воспитания (бихевиористической, психоаналитической, когни-

тивистской и т. д.). Сформулируйте достоинства и недостатки применения каждой из них на практике.

Обобщив свой эмпирический опыт, сформулируйте типичные ошибки семейного воспитания. Вспомните или продумайте рекомендации по их устранению.

Психологические задачи

Задача 1. Прочтите нижеприведенный сценарий и обозначьте тип научения полоролевому поведению: подкрепление (положительное и отрицательное), косвенное и имитационное научение.

1. Мать впервые привела трехлетнюю Аманду в детский сад. Девочка сразу же направилась к группе играющих в машинки мальчиков. Но мать остановила ее и сказала: «Хорошие девочки не играют в машинки с мальчиками».

2. Тогда Аманда приблизилась к двум играющим в куклы девочкам, на что мать, удовлетворенно кивнув головой, произнесла: «Ну вот, Умница».

3. Новые подружки Аманды рассорились из-за игрушечного телефона и затеяли драку. Воспитательница поспешила вмешаться. «Вы ведете себя как гадкие непослушные мальчишки!» — отругала она их. Аманда поспешно спрятала руки за спину и старалась больше не прикасаться к игрушкам.

4. Воспитательница, забеспокоившись, что напугала новенькую, решила ободрить ее. Она погладила Аманду по голове и сказала: «Ты настоящая маленькая леди».

5. Вскоре Аманда заметила, что мать еще не ушла, она сидела на стуле в другом конце комнаты, закинув ногу на ногу. Аманда тоже забралась на стул и села, положив ногу на ногу.

Задача 2. Ниже описаны несколько конфликтных ситуаций, когда у родителей возникли разногласия по поводу воспитания их малыша. Представьте себе, что вас попросили помочь этим родителям разрешить их споры. В каждом случае укажите, чье мнение вы разделяете.

1. С Честером что-то не так: ему не нравятся незнакомые люди. Как только его берет на руки незнакомый человек, он начинает плакать (*Джордж*).

Честер — вполне нормальный ребенок. Ему уже почти годик, и он умеет отличать наших друзей от незнакомцев. Он доверяет только тем, кого знает, а это абсолютно нормально для его возраста (*Хелен*).

2. Не надо класть Лалу в кроватку, чтобы она сосала свою бутылочку в одиночестве. Во время кормления нам надо с ней разговаривать, чтобы она знала, что мы о ней заботимся (*Марша*).

Чепуха! Не надо отвлекать ее от еды. Ей уже полгода, и она должна учиться самостоятельности (*Отто*).

3. Теперь, когда у нас появился ребенок, нам надо стать более организованными. Малыши должны есть через каждые четыре часа. Мне придется попортить себе нервы, стараясь соблюдать режим, но думаю, что так будет лучше для маленького Эллиота (*Хуанита*).

Думаю, что маленький Эллиот прекрасно обойдется без всякого режима. Почему бы нам не кормить его тогда, когда он голоден? Ведь сами мы едим, как только проголодаемся (*Генри*).

4. Пусть лучше малышка Бриджит лежит в своей кроватке. Привыкнув к одному месту, она будет чувствовать себя увереннее. Если мы будем носить ее с места на место, у нее в голове все перепутается (*Патрик*).

А я считаю, что мы должны дать Бриджит возможность видеть разные вещи. Ее развитие надо стимулировать, а не заставлять ее смотреть из своей кроватки все время на одни и те же предметы (*Кэтлин*).

5. Маленькая Алисия вместо «апельсин» всегда говорит «песин». Думаю, что нам надо стараться четко произносить слово «апельсин», чтобы она научилась выговаривать его правильно (*Сидней*).

Но ведь Алисия так забавно коверкает слова! Давай не будем портить себе удовольствие, исправляя ее произношение (*Диана*).

6. Мне кажется, что с Ларри что-то случилось. Ни с того ни с сего он вдруг стал бояться ложиться спать. Он плачет и жалуется, что ему страшно. Я уверена, что он притворяется, чтобы привлечь к себе внимание. Может быть, его надо за это наказывать? (*Нелли*.)

Ларри только два года, и не исключено, что ночью ему и правда страшно. У многих двухлетних детей бывают разные страхи. Не наказывай его. Надо попробовать выяснить, что его беспокоит (*Боб*).

Задача 3. Определите, какой стиль воспитания отражен в каждом из приведенных ниже примеров: авторитарный, либеральный или демократичный.

1. Ким обычно ложится спать в 8 часов. Накануне Дня всех святых (1 ноября) она попросила у матери разрешения лечь спать попозже, потому что хотела посмотреть по телевизору предпраздничную программу. Поскольку на следующее утро Ким не надо было рано вставать, мать позволила ей лечь на полчаса позже.

2. Карлосу положено каждый вечер с 7 до 9 часов учить уроки. В это время ему не разрешается звонить по телефону или отвечать на звонки. Вчера вечером он во время занятий позвонил другу, чтобы узнать, какие страницы учебника были заданы по обществоведению. В наказание отец запретил Карлосу пользоваться телефоном до конца месяца и не пожелал слушать никаких объяснений.

3. Нельсон хочет пригласить друга на ужин сегодня вечером. Мать объясняет ему, что на ужин будут свиные отбивные, которых хватит только на членов семьи. Она предлагает сыну пригласить друга на следующий день, поскольку отец собирается завтра приготовить на ужин большое блюдо спагетти.

4. Джули раскидывает игрушки по всему дому. Родители часто спотыкаются о валяющиеся на полу игрушки, но ничего не говорят, потому что считают, что Джули должна сама решать, надо ли ей убирать игрушки.

Задача 4. Определите, о каких моделях воспитания идет речь в каждом конкретном примере.

1. 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. Основными понятиями семейного воспитания являются равенство между родителями и детьми, как в области прав, так и в области ответственности; сотрудничество, естественные результаты.

3. Необходимым для каждого индивида является решение, скорее, не психосексуальных, а психосоциальных конфликтов. При этом в ранние годы человек испытывает существенное влияние со стороны семьи, а позже — со стороны более широкого социального окружения: соседей, одноклассников, школы и других социальных институтов.

4. Материнская любовь безусловна: ребенок любим только за то, что он есть. Это переживание материнской любви не нужно добиваться. Сама мать должна быть уверенной, не тревожной. Только тогда она сможет передать ребенку ощущение безопасности. Отцовская любовь — это обусловленная любовь, которую можно заслужить достижениями, выполнением обязанностей, соответствием ожиданий.

5. Родители рассматриваются как элементы среды и как конструкторы поведения ребенка. Чтобы модифицировать поведенческие реакции ребенка, надо научиться анализировать поведение в терминах «стимулы», «последствия», «подкрепления», опереться на обусловленные проявления любви к ребенку.

6. Самый элементарный способ воспитания основан на результатах действий ребенка — положительных или отрицательных. Переживая события повседневной жизни, ребенок начинает понимать, что одни из их реакций всегда ведут к успеху, другие безрезультатны или имеют печальные последствия. Благодаря процессу такого дифференцированного подкрепления ребенок постепенно отбирает эффективные формы поведения, а неэффективные — отбрасывает.

7. Условием здорового развития ребенка является отсутствие противоречия между идеальным представлением о том, как его любят и реальным уровнем любви.

8. Чрезмерное, недостаточное или неадекватное удовлетворение потребностей и предъявление требований на ранних этапах психического развития ребенка приводит к явно выраженным своеобразным отклонениям в личностном развитии, фиксации на данной стадии развития.

9. Основными понятиями данной модели воспитания являются «равенство», «сотрудничество» и «естественные результаты». 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. Это способствует гармонизации отношений в семье и быстрому осознанию ребенком недостатков собственного поведения.

10. Главное в воспитании ребенка — это особая организация окружения его и приобретение им нового социального опыта. Воспитание предполагает собой передачу и усвоение форм поведения, норм, мотивов и ценностей, эмоциональных реакций, происходит в результате научения.

11. Важнейшими условиями семейного воспитания являются проявление искренних чувств (как позитивных, так и негативных) всеми членами семьи; безусловное принятие чувств близких; преданность своему внутреннему «Я».

Задача 5. Прочитайте следующие утверждения. Выразите свое согласие либо несогласие с ними. Обоснуйте свою точку зрения. Приведите примеры, конкретизирующие данные положения.

- Результаты воспитания в коллективе определяются его целями.
- При воспитании в коллективе важной проблемой является создание максимальных условий для реализации его членами своей индивидуальности, своих склонностей и способностей.
- При авторитарном стиле воспитания у детей формируется механизм внешнего контроля, основанный на чувстве вины или страха перед наказанием.
- Либеральный стиль воспитания приводит к формированию эмоциональной холодности детей.
- Следствием попустительского стиля воспитания может быть вовлечение ребенка в антисоциальные группировки.
- Опекающий стиль воспитания приводит к формированию у него тревожности, беспомощности, запаздыванию социальной зрелости.
- По отношению к самовоспитанию школьников коллектив выполняет две функции: создает общие предпосылки и условия для самостоятельного и устойчивого процесса самовоспитания и организует этот процесс.

Задача 6. Проинтерпретируйте высказывания ученых. Укажите, какие особенности и условия процесса воспитания в них отражены.

- М. Монтень: «Недостаточно, чтобы воспитание только не портило нас, — нужно, чтобы оно изменяло нас к лучшему».
- М. Монтень: «Отношения, познающиеся из опыта, всегда не вполне достоверны и совершенны, и однако же сравнению всегда есть за что уцепиться».
- Платон: «...самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание».
- Платон: «Никто не становится хорошим человеком случайно».
- Проперций: «Не все одинаково пригодно для всех».
- К. С. Станиславский: «Чувству приказывать нельзя».
- На вопрос «С какого возраста могут проявляться признаки трудновоспитуемости?» психолог Л. М. Зюбин отвечал: «С того момента, как он начинает подвергаться воспитательному воздействию, а точнее, осознавать его».

Задача 7. Подумайте, существует ли связь между стилем семейного воспитания согласно Э. Г. Эйдемиллеру и формированием акцентуаций характера в подростковом возрасте. Какие рекомендации можно дать родителям по организации взаимодействия с подростками с различными типами акцентуаций?

В учительской зашел разговор о методах воспитания школьников. Учитель с 15-летним стажем работы сказала, что наилучший воспитательный эффект оказывает поощрение школьников за те действия, которые она считает целесообразными, и наказание за действия, которые противоречат ее требованиям.

Какая группа теорий наиболее полно выражает точку зрения учительницы? Перечислите основные положения теории и аргументируйте свой ответ.

Задача 8. Заполните пропуски.

Сущность воспитания заключается в том, что _____. Воспитание как процесс представляет собой взаимосвязь следующих элементов: _____.

К группе объективных факторов воспитания относят: _____. Субъективными факторами воспитания выступают _____.

Любая воспитательная задача решается через _____ воспитателем _____ воспитанника.

По мнению В. И. Гинецинского воспитательный процесс в целом и в рамках отдельного направления можно наблюдать или организовывать на нескольких уровнях. Социетарный уровень дает представление о воспитании как _____,

_____ Институциональный уровень предполагает _____. Социально-психологический уровень обуславливает воспитание _____.

Межличностный уровень определяет специфику воспитания как _____. Интраперсональный уровень является процессом _____.

По длительности воздействия наиболее значимым институтом воспитания является _____. Такой социальный институт, как _____ имеет достаточно широкий диапазон социальных отношений, позволяющий личности апробировать различные роли на конвенциональном и межличностном уровнях.

Задача 9. Определите, о каких механизмах и средствах воспитания идет речь в приведенном ниже тексте.

В младшем школьном возрасте поведение детей требует более тонкого руководства, однако контроль родителей продолжает сохранять свою важность. Современные исследования указывают на единственно важную цель родителей — способствовать развитию у своих детей саморегулируемого поведения, по сути, их способности контролировать, направлять свои действия и удовлетворять требования, предъявляемые к ним родными и обществом. Когда родители прибегают к словесным аргументам и предложениям, ребенок склонен договариваться с ними, вместо того чтобы выказывать открытое неповиновение.

Аргументы родителей обычно касаются просоциального поведения и соблюдения социальных правил. У родителей, напоминающих своим детям о возможных последствиях их действий для других людей, ребенок, как правило, пользуется большей популярностью и обладает интернализированными моральными нормами. И наоборот, когда родители избирают силовые методы социализации (как в случае авторитарного родительского поведения), ребенок с трудом развивает интернализированные нормы и механизмы контроля независимо от культуральных различий.

Исследования постоянно показывают, что дети, исполняющие требования взрослых в их присутствии, но не делающие этого, когда они отсутствуют, чаще имели родителей, склонных скорее к принуждению, чем к убеждению.

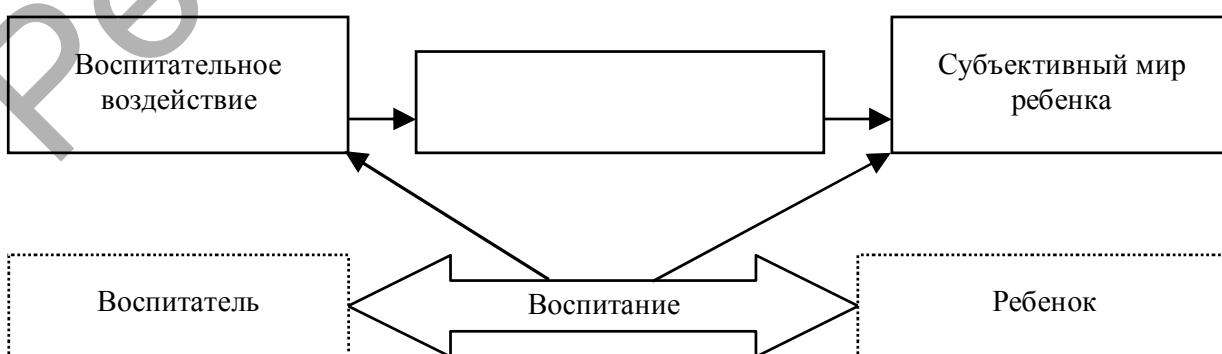
Родители чаще добиваются успеха в развитии у детей саморегулируемого поведения, если постепенно увеличивают степень их участия в принятии семейных решений. В серии исследований, посвященных родительскому диалогу и методам воспитания, Э. Мак-Коби пришла к выводу, что дети лучше всего адаптированы в тех случаях, когда родители в своем поведении демонстрируют то, что она назвала сорегулированием. Такие родители привлекают детей к сотрудничеству и разделяют с ними ответственность. Они учитывают недалекое будущее, когда их дети, став подростками, начнут принимать большинство решений самостоятельно. Готовясь к этому, родители уже сейчас стараются чаще обсуждать с детьми различные проблемы и вести с ними беседы. Они сознают, что создают структуру для ответственного принятия решений.

Особенно полезным для понимания того, что собой представляет оптимальное родительское поведение, является понятие создания поддерживающих структур. Знакомство с миром людей происходит у детей в сложных социальных ситуациях под руководством родителей или других более опытных партнеров. Вообразите семью, которую пригласили на широко празднуемую свадьбу. Социально компетентные родители помогут детям предвидеть ход предстоящего торжества. Они объяснят им смысл того или иного события, ритуала и подскажут, какого поведения от них ожидают взрослые. Однако за один раз родители в состоянии сообщить своим детям лишь малую часть тех культурных понятий, которые относятся к «браку» и «свадьбе»; в идеале смысл этих понятий должен несколько превосходить текущий уровень понимания ребенка.

Были приведены доводы в пользу того, что социализацию не следует рассматривать как процесс перехода контроля от родителей к ребенку по мере того, как он становится более самостоятельным и способным регулировать свое поведение. Скорее следует говорить о процессе обоюдного или совместного регулирования, который будет продолжаться на всем протяжении жизни участников социализации. Длительность родительского влияния, по мнению Э. Мак-Коби, определяется крепостью и разумностью их отношений с ребенком, имеющих особое значение в период среднего детства [42, с. 468—469].

Задание 10. Объясните позицию отечественного физиолога А. А. Ухтомского относительно ведущего условия воспитания.

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 соответствующие воздействия. Заполните недостающую информацию психологического звена механизма воспитания:



Задача 11. Прочтите родительские сообщения. В колонке «Ошибка сообщения» (табл. 14.1) напишите, почему это сообщение неэффективно. Используйте приведенный список категорий неэффективных сообщений: «Мимо цели», «Порицание, осуждение», «Недирективное сообщение, сарказм», «Готовое решение, приказ», «Дан выход вторичным чувствам», «Обзывание», «Ударить и убежать» [24].

Т а б л и ц а 14.1

Ситуация и сообщение	Ошибка сообщения
1. Дети шумят около ТВ: какую передачу смотреть. «Прекратите шуметь и выключите сейчас же ТВ!»	
2. Дочь приходит в 1.30 вместо 12.00, как договорились. Родители очень беспокоились, думая, что с ней что-то случилось. Они почувствовали облегчение, когда она вернулась. «Я вижу, тебе нельзя доверять. Я очень рассержена на тебя. Ты будешь проучена на месяц»	
3. Мальчик 12-ти лет оставил открытыми ворота перед бассейном, что опасно для 2-летнего брата. «Ты что, хотел утопить брата? Ты вывел меня из себя!»	
4. Учитель прислал домой записку о том, что 11-летний ребенок громко болтал на уроке. «Подойди и объясни, почему ты заставляешь нас краснеть из-за твоего дрянного языка»	
5. Мать злится и фрустрирована, так как сын канителит и заставляет ее опаздывать. «Матери хотелось бы, чтобы ты был более внимателен к ней»	
6. Мать приходит домой и видит, что в комнате все вверх дном, а она просила детей соблюдать чистоту, так как будут гости. «Надеюсь, вы хорошо повеселились за мой счет»	
7. Отец возмущен грязными ногами дочери. «Моешь ли ты когда-нибудь ноги, как все люди? Иди в душ!»	
8. Ребенок мешает вам, так как привлекает внимание гостей тем, что кувыркается. Мать говорит: «Ты маленький любитель пустить пыль в глаза»	
9. Мать злится на ребенка за то, что посуда им не поставлена на место, а когда он бежит к школьному автобусу, она кричит вслед: «Я очень недовольна тобой сегодня утром, ты знаешь об этом?»	

Контрольные вопросы

1. Чем отличается трактовка понятия «воспитание» в широком социальном смысле от узкого смысла?

2. В чем проявляется взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации?
3. Чем отличается формирование от становления личности?
4. В чем особенности проблемы целей воспитания?
5. Как трактуется цель воспитания в различных педагогических концепциях?
6. Какие аспекты воспитания изучает педагогика, а какие — психология?
7. Каковы основные критерии воспитанности и воспитуемости?
8. Каковы основные уровни воспитанности и воспитуемости по А. К. Марковой?
9. В чем проявляется многосторонний характер взаимосвязи обучения и воспитания?
10. Дайте определение понятия «воспитывающее обучение».

Список рекомендуемых источников: 10, 11, 17, 18, 33, 44, 59, 65, 73, 90, 92.

Тест учебных достижений

1. Педагогическая психология — это 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) изучающая феномены и закономерности развития психики учителя.

2. Основной задачей образования является:
 - а) содействие усвоению человеком знаний в процессе обучения;
 - б) формирование умений и навыков;
 - в) содействие развитию и саморазвитию личности в процессе обучения;
 - г) овладение социокультурным опытом.

3. Под обучением понимают:
 - 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 деятельностей: деятельности учителя и деятельности ученика.

4. Специфической формой деятельности ученика, направленной на усвоение знаний, овладение умениями и навыками, а также на его развитие является:
 - а) научение;
 - б) учение;
 - в) обучение;
 - г) обученность.

5. Ведущим принципом отечественной педагогической психологии является принцип:
 - а) социального моделирования;
 - б) трансформации знаний, их расширение и приспособление к решению новых задач;
 - в) личностно-деятельностного подхода;
 - г) установления связи между стимулами и реакциями;
 - д) принцип упражняемости.

6. Самым глубинным и полным уровнем обученности является:
- а) воспроизведение;
 - б) понимание;
 - в) узнавание;
 - г) усвоение.
7. В качестве методов исследования педагогическая психология использует:
- а) методы педагогики;
 - б) методы общей психологии;
 - в) обучающий эксперимент;
 - г) обучающий и формирующий эксперименты в совокупности с методами общей психологии.
8. Формирующий эксперимент в отличие от обучающего:
- а) не подразумевает обучение;
 - б) требует специальных лабораторных условий;
 - в) предполагает планомерный поэтапный процесс формирования умственных действий и понятий;
 - г) ориентирован на развитие познавательных процессов.
9. Проблему соотношения обучения и развития Л. С. Выготский рассматривает:
- а) отождествляя процессы обучения и развития;
 - б) полагая, что обучение должно опираться на зону актуального развития ребенка;
 - в) полагая, что обучение должно забегать вперед развития и вести его за собой;
 - г) считая, что соотношение обучения и развития меняется на протяжении школьного обучения.
10. Основной психологической проблемой традиционного подхода к обучению является:
- а) низкий уровень знаний;
 - б) недостаточно развитые познавательные процессы учащихся;
 - в) недостаточная активность учащихся в процессе обучения;
 - г) неструктурированность процесса обучения.
11. Целью 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.
- 12.** 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.
- 13.** Ведущим мотивом учебной деятельности, обеспечивающим эффективность процесса обучения, является:
- а) потребность изменить социально-статусную позицию в общении;
 - б) потребность получать одобрение и признание;
 - в) стремление соответствовать требованиям преподавателей; избегание наказания;
 - г) стремление приобрести новые знания и умения.
- 14.** В качестве основного принципа организации процесса обучения в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова выступает:
- а) организация обучения от частного к общему;
 - б) логика восхождения от абстрактного к конкретному;
 - в) овладение большой суммой знаний;
 - г) принцип усвоения логических форм.
- 15.** Недостатком программированного обучения является:
- а) отсутствие четких критериев контроля знаний;
 - б) недостаточное развитие самостоятельности учащихся;
 - в) отсутствие индивидуального подхода к обучению;
 - г) недостаточное развитие творческого мышления учащихся.
- 16.** 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.
- 17.** 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.

18. Основным показателем готовности ребенка к обучению в школе является:

- а) овладение основными навыками чтения и счета;
- б) развитие у ребенка мелкой моторики;
- в) желание ребенка ходить в школу;
- г) зрелость психических функций и саморегуляция.

19. Понятие «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.

20. У младшего школьника в процессе учебной деятельности появляются следующие психические новообразования (выберите несколько вариантов ответа):

- а) восприятие;
- б) мотивация;
- в) внутренний план действия;
- г) рефлексия.

21. Согласно Г. Цукерман учебное сотрудничество — это:

- 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 учащихся с учителями и администрацией.

22. 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) указание на недостатки в стиле учебной деятельности учащегося.

23. Воспитанность характеризуется:

- а) предрасположенностью человека к воспитательным воздействиям;

- б) усвоением нравственных знаний и форм поведения;
- в) умением человека адекватно вести себя в обществе, взаимодействуя с другими людьми в различных видах деятельности;
- г) образованностью человека.

24. Педагогическая направленность — это:

- а) любовь к детям;
- б) система эмоционально-ценностных отношений, задающая структуру мотивов личности учителя;
- в) желание освоить профессию педагога;
- г) предпочтение определенной формы учебных занятий.

25. Знание педагогом своего предмета относится к классу способностей:

- а) академических;
- б) перцептивных;
- в) дидактических;
- г) авторитарных.

26. Профессиональная активность учителя с целью решения задач обучения и воспитания называется:

- а) педагогической направленностью;
- б) педагогической деятельностью;
- в) педагогическим общением;
- г) педагогической компетентностью.

27. Педагогическая деятельность начинается с:

- а) отбора учебного содержания;
- б) выбора методов и форм обучения;
- в) анализа возможностей и перспектив развития учащихся;
- г) анализа собственных способностей.

28. Основоположником русской педагогической психологии является:

- а) К. Д. Ушинский;
- б) А. П. Нечаев;
- в) П. Ф. Каптерев;
- г) А. Ф. Лазурский.

29. Расставьте по порядку этапы становления педагогической психологии:

- а) разработка теоретических основ психологии теории обучения;

- б) обще дидактические этапы;
- в) оформление педагогической психологии в самостоятельную отрасль.

30. Течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX—XX веков, обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику, психологию и развитием прикладных отраслей психологии, экспериментальной педагогики, называется:

- а) педагогикой;
- б) педологией;
- в) дидактикой;
- г) психопедагогикой.

31. Лонгитюдный метод исследования (согласно Б. Г. Ананьеву) относится к:

- а) организационным методам;
- б) эмпирическим методам;
- в) способам обработки данных;
- г) интерпретационным методам.

32. Эксперимент в психолого-педагогических исследованиях позволяет проверить гипотезы:

- а) о наличии явления;
- б) о наличии связи между явлениями;
- в) как о наличии самого явления, так и связей между соответствующими явлениями;
- г) о наличии причинной связи между явлениями.

33. Установите соответствие между понятиями и их определениями:

- | | |
|-------------------------------|--|
| а) обучение; | 1) объединение в единое целое тех компонентов, факторов, которые способствуют развитию учащихся, педагогов в их непосредственном взаимодействии; |
| б) педагогическое управление; | 2) целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активности учебно-познавательной деятельности по овладению научными знаниями и навыками; |
| в) педагогический процесс; | 3) процесс перевода педагогической ситуации из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели. |

34. Учение как фактор социализации, как условие связи индивидуального и общественного сознания, рассматривается в:
- а) физиологии;
 - б) социологии;
 - в) биологии;
 - г) психологии.
35. Обнаружение у предметов новых свойств, имеющих значение для его деятельности или жизнедеятельности, и их усвоение называется:
- а) научением навыкам;
 - б) научением действиям;
 - в) сенсомоторным научением;
 - г) научением знаниям.
36. Учение как приобретение знаний и умений по решению различных задач среди зарубежных ученых изучал:
- а) Я. А. Коменский;
 - б) И. Гербарт;
 - в) Б. Скиннер;
 - г) К. Коффка.
37. Учение в отечественной науке П. Я. Гальперин трактовал как:
- а) приобретение знаний, умений и навыков;
 - б) усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий;
 - в) специфический вид учебной деятельности;
 - г) вид деятельности.
38. Зона ближайшего развития — это:
- а) то, что ребенок умеет выполнять на данный момент самостоятельно;
 - б) то, что ребенок может выполнять с помощью взрослого;
 - в) те задания и упражнения, которые интересны ребенку;
 - г) ближайшее социальное окружение ребенка.
39. Один из концептуальных принципов современного обучения — «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» — сформулировал:
- а) Л. С. Выготский;
 - б) С. Л. Рубинштейн;
 - в) Б. Г. Ананьев;
 - г) Дж. Брунер.

40. Уровень актуального развития характеризует:
- а) обученность, воспитанность, развитость;
 - б) обучаемость, воспитуемость, развиваемость;
 - в) самообучаемость, саморазвиваемость, самовоспитуемость;
 - г) обученность, обучаемость.
41. Расставьте в необходимом порядке структурные этапы педагогического процесса:
- а) принципы;
 - б) формы;
 - в) средства;
 - г) цель;
 - д) содержание;
 - е) методы.
42. установите соответствие между понятиями и их определениями:
- | | |
|------------------------------------|--|
| а) педагогическая ситуация; | 1) дальнейшая детализация, создание проекта, приближающегося для использования в конкретных условиях участниками воспитательного процесса; |
| б) педагогический процесс; | 2) объединение в единое целое тех компонентов, которые способствуют развитию учащихся и педагогов в их взаимодействии; |
| в) педагогическое конструирование; | 3) характеризует состояние в определенное время и в определенном пространстве. |
43. Расставьте в порядке следования этапы психолого-педагогического исследования:
- а) этап качественного и количественного анализа;
 - б) подготовительный этап;
 - в) этап интерпретации;
 - г) исследовательский этап.
44. Учебная деятельность по отношению к усвоению выступает как:
- а) одна из форм проявления усвоения;
 - б) разновидность усвоения;
 - в) уровень усвоения;
 - г) этап усвоения.

45. Свойство действия, заключающееся в умении обосновать, аргументировать правильность его выполнения, определяется как:
- а) разумность;
 - б) осознанность;
 - в) прочность;
 - г) освоенность.
46. Степень автоматизированности и быстрота выполнения действия характеризует меру:
- а) развернутости;
 - б) освоения;
 - в) самостоятельности;
 - г) обобщенности.
47. Вид мотивов учения, характеризующийся ориентацией учащегося на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями, закономерностями, называется мотивами:
- а) широкими познавательными;
 - б) широкими социальными;
 - в) учебно-познавательными;
 - г) узкими социальными.
48. Один из первых принцип «природосообразности» выдвинул:
- а) Я. А. Коменский;
 - б) А. Дистервег;
 - в) К. Д. Ушинский;
 - г) Ж. Ж. Руссо.
49. В воспитательном плане наиболее эффективен следующий тип обучения:
- а) традиционный;
 - б) проблемный;
 - в) программированный;
 - г) догматический.
50. Установите соответствие между определения методов воспитания с их характеристиками:
- | | |
|-------------------------------|---|
| а) метод убеждений; | 1) производится оценка поступков и стимулируется учащийся к деятельности; |
| б) метод упражнений; | 2) организуется деятельность воспитателя и стимулируются позитивные мотивы; |
| в) метод оценки и самооценки; | 3) формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией. |

- 51.** Педагогическое взаимодействие обучающегося и обучаемого при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету составляет суть следующей функции взаимодействия субъектов педагогического процесса:
- а) организационной;
 - б) конструктивной;
 - в) коммуникативно-стимулирующей;
 - г) информационно-обучающей.
- 52.** Установите соответствие между понятиями приемов воспитания и их характеристиками:
- | | |
|-------------------------------------|---|
| а) самообязательство; | 1) добровольное задание самому себе осознанных целей и заданий самосовершенствования; |
| б) самоотчет; | 2) систематическая фиксация своего состояния и поведения; |
| в) осмысление собственных действий; | 3) выявление причин успехов и неудач; |
| г) самоконтроль; | 4) ретроспективный взгляд на пройденный день за определенный временной путь; |
- 53.** Умение понимать эмоциональное состояние учащихся относится к умениям:
- а) межличностной коммуникации;
 - б) восприятия и понимания друг друга;
 - в) межличностного взаимодействия;
 - г) передачи информации.
- 54.** Понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним является одним из основных механизмов межличностного восприятия в учебном процессе и называется:
- а) социально-психологической рефлексией;
 - б) стереотипизацией;
 - в) эмпатией;
 - г) идентификацией.
- 55.** Установите соответствие между названиями деятельности педагога (согласно И. А. Зимной) и планами соответствия психологическим характеристикам человека:
- | | |
|-------------------------|--|
| а) включаемость; | 1) определенные биологические, анатомо-физиологические и психологические особенности человека. |
| б) предрасположенность; | |
| в) готовность; | |

- Отсутствие противопоказаний к деятельности «человек — человек»;
- 2) отрефлексирующая направленность на профессию типа «человек — человек»;
 - 3) взаимодействие с другими людьми в процессе педагогического общения, легкость в установлении контактов с собеседником в педагогическом общении.
- 56.** Расставьте по порядку следования этапы профессионального самоопределения:
- а) этап профессионального самоопределения;
 - б) первичный выбор профессии;
 - в) профессиональная адаптация;
 - г) профессиональное обучение;
 - д) самореализация в труде.
- 57.** Интересы и склонности учителя выступают показателями следующего плана общения:
- а) коммуникативного;
 - б) индивидуально-личностного;
 - в) общего социально-психологического;
 - г) морально-политического.
- 58.** Расставьте в порядке следования этапы и компоненты педагогической деятельности:
- а) подготовительный этап;
 - б) организаторская деятельность;
 - в) этап осуществления педагогического процесса;
 - г) этап анализа результатов;
 - д) гностическая деятельность;
 - е) конструктивная деятельность;
 - ж) коммуникативная деятельность.
- 59.** Установите соответствие между понятиями педагогических процессов и их определениями:
- | | |
|--|---|
| а) воспитание; | 1) деятельность человека направлена на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями; |
| б) педагогические закономерности воспитания; | |
| в) самовоспитание; | |

- г) самообразование;
- 2) система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленная на собственное развитие;
- 3) процесс целенаправленного формирования личности;
- 4) адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

60. Установите соответствие между понятиями педагогических способностей и их определениями (согласно В. А. Крутецкому):

- а) дидактические способности;
- б) академические способности;
- в) перцептивные способности;
- г) организаторские способности;
- 1) способность к соответствующей области наук;
- 2) способность сплочения ученического коллектива и воодушевления на решение важной задачи;
- 3) способность проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность;
- 4) способность передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей.

Формы самоанализа учебного занятия студентами

Тема _____

1. Моими опасениями перед занятием были: _____

2. Моими ожиданиями перед занятием были: _____

3. Если бы еще раз мне представилась возможность посетить занятие по такой теме, то я бы дополнил(а) его следующими вопросами и заданиями: _____

4. Наиболее сложным при изучении темы было: _____

5. По итогам занятия оправдались мои опасения: _____

6. Наиболее интересным при изучении темы было: _____

7. По итогам занятия оправдались мои ожидания: _____

8. Проведенное занятие для себя считаю успешным, потому что: _____

Проанализируйте свою работу на занятии, мысленно заполнив белую и черную половины символа «Инь-Янь».



Белая половина символизирует ваши положительные эмоции, то, что у вас получилось, какие новые знания и умения вы получили.

Темная половина отражает те сложности, которые у вас возникали на занятии, ваше настроение, негативно окрашенное.

На рисунке две половины (белая и темная) размещены равномерно. Подумайте, какая из них преобладала сегодня у вас на занятии, объясните, почему.

КЛЮЧ
К ТЕСТУ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПРИЛОЖЕНИЯ А

1. б. 2. в. 3. г. 4. б. 5. в. 6. г. 7. г. 8. в. 9. в. 10. в. 11. а. 12. б. 13. г. 14. б. 15. г. 16. б. 17. б. 18. г. 19. в. 20. в, д. 21. в. 22. в. 23. в. 24. б. 25. а. 26. б. 27. в. 28. а. 29. б, в, а. 30. б. 31. а. 32. г. 33. 1б, 2а, 3в. 34. б. 35. г. 36. а. 37. б. 38. б. 39. а. 40. а. 41. г, а, д, е, в, б. 42. 1в, 2б, 3а. 43. б, г, а, в. 44. а. 45. б. 46. б. 47. а. 48. а. 49. б. 50. 1в, 2б, 3а. 51. г. 52. 1а, 2г, 3в, 4б. 53. б. 54. б. 55. 1б, 2в, 3а. 56. б, а, г, в, д. 57. б. 58. а, е, в, б, ж, г, д. 59. 1в, 2г, 3а, 4б. 60. 1б, 2г, 3в, 4а.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Айсмонтас, А. А.* Педагогическая психология : схемы и тесты / А. А. Айсмонтас. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 208 с.
2. *Акопов, Г. В.* Социальная психология образования / Г. В. Акопов. — М. : Флинта, 2000. — 295 с.
3. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
4. *Андреева, Г. М.* Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М. : [б. и.], 2001. — 288 с.
5. *Андреева, Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2004. — 366 с.
6. *Багданова, Т. Г.* Экспериментальная психология. Практикум / Т. Г. Багданова, Ю. Б. Гиппенрейтер, Е. Л. Григоренко. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 383 с.
7. *Бадмаев, Б. Ц.* Психология в работе учителя : в 2 кн. / Б. Ц. Бадмаев. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 2 кн.
8. *Бадмаев, Б. Ц.* Психология и методика ускоренного обучения / Б. Ц. Бадмаев. — М. : ВЛАДОС, 1998. — 272 с.
9. *Банькина, С. В.* Конфликтологическая компетентность педагога / С. В. Банькина. — Астрахань : [б. и.], 1997. — 122 с.
10. *Бернс, Р. В.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. В. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.
11. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
12. *Бондарчук, Е. И.* Основы психологии и педагогики : курс лекций / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. — К. : МАУП, 2002. — 168 с.
13. *Буланова-Топоркова, М. В.* Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / М. В. Буланова-Топоркова. — Ростов н/Д : Феникс, 2002. — 544 с.
14. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания : диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — СПб. : Питер, 2005. — 336 с.
15. *Возрастная и педагогическая психология* / под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1990. — 312 с.
16. *Возрастная и педагогическая психология* / под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1979. — 288 с.
17. *Возрастная и педагогическая психология* / под ред. А. В. Петровского. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 234 с.
18. *Возрастная и педагогическая психология* / под ред. М. В. Гамезо. — М. : Пед. о-во, 2003. — 512 с.
19. *Волович, М. Б.* Не мучить, а учить : О пользе педагогической психологии / М. Б. Волович. — М. : Изд-во открытого Рос. ун-та, 1992. — 232 с.
20. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 486 с.
21. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — 406 с.
22. *Габай, Т. В.* Педагогическая психология : учеб. пособие / Т. В. Габай. — М. : Академия, 2003. — 6 т.

23. *Габай, Т. В.* Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. — М. : Академия, 2003. — 240 с.
24. *Гальперин, П. Я.* Введение в психологию / П. Я. Гальперин. — М. : МГУ, 1976. — 150 с.
25. *Гальперин, П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — М. : МГУ, 1985. — 45 с.
26. *Гамезо, М. В.* Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. — М. : Пед. о-во, 2003. — 512 с.
27. *Гребенюк, О. С.* Общая педагогика : курс лекций / О. С. Гребенюк. — Калининград : Калининград. ун-т, 1996. — 130 с.
28. *Гришина, Н. В.* Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб : Питер, 2005. — 464 с.
29. *Гусинский, Э. Н.* Образование личности / Э. Н. Гусинский. — М. : Наука, 1994. — 112 с.
30. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Интор, 1996. — 544 с.
31. *Даукша, Л. М.* Психология педагогического общения / Л. М. Даукша. — Гродно : Гродн. гос. ун-т, 2008. — 471 с.
32. *Демидова, И. Ф.* Педагогическая психология / И. Ф. Демидова. — М. : Акад. проект, 2006. — 204 с.
33. *Добрович, А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. — М. : Просвещение, 1987. — 207 с.
34. *Дука, Н. А.* Введение в педагогику : учеб. пособие / Н. А. Дука. — Омск, 1997. — 146 с.
35. *Занков, Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. — М. : Просвещение, 1990. — 424 с.
36. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д : [б. и.], 1997. — 480 с.
37. *Зиятдинова, Ф. Г.* Социальное положение и престиж учительства : проблемы, пути решения / Ф. Г. Зиятдинова. — М. : Луч, 1992. — 282 с.
38. *Иванова, А. Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития / А. Я. Иванова. — М. : МГУ, 1975. — 97 с.
39. *Ильясов, И. И.* Структура процесса освоения / И. И. Ильясов. — М. : Высш. шк., 1986. — 190 с.
40. *Ительсон, Л. Б.* Лекции по общей психологии : учеб. пособие / Л. Б. Ительсон. — Минск : Харвест, 2003. — 896 с.
41. *Казак, Т. В.* Социально-психологические вопросы изучения и профилактики конфликтов среди подростков с асоциальным поведением / Т. В. Казак. — Минск : [б. и.], 2001. — 76 с.
42. *Кан-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 196 с.
43. *Коломинский, Я. Л.* Психология детского коллектива / Я. Л. Коломинский. — Минск : ТетраСистемс, 2001. — 431 с.
44. *Коломинский, Я. Л.* Психология детского коллектива / Я. Л. Коломинский. — Минск : Народная асвета, 1984. — 327 с.
45. *Котикова, О. П.* Педагогическая психология / О. П. Котикова. — Минск : Аверсэв, 2007. — 299 с.
46. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — СПб. : Питер, 2007. — 940 с.
47. *Крутецкий, В. А.* Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1996. — 255 с.
48. *Крутецкий, В. А.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. — М. : Прометей, 1991. — 112 с.
49. *Кузьмина, Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. — Л. : ЛГУ, 1967. — 158 с.
50. *Лефрансуа, Г.* Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. — СПб. : ЕВРОЗНАК, 2003. — 576 с.
51. *Макаров, В. В.* Транзактный анализ — восточная версия / В. В. Макаров, Г. А. Макарова. — М. : Акад. проект, 2008. — 399 с.

52. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Макарова. — М. : Просвещение, 1993. — 193 с.
53. *Менчинская, Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психологического развития ребенка / Н. А. Менчинская. — М. : МПСИ, 2004. — 512 с.
54. Методы педагогического исследования / под ред. В. И. Журавлева. — М. : Просвещение, 1988. — 239 с.
55. *Минияров, В. М.* Педагогическая психология / В. М. Минияров. — М. : МПСИ, 2005. — 320 с.
56. *Митева, И. Ю.* Курс управления стрессом / И. Ю. Митева. — М. : МарТ, 2005. — 288 с.
57. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта, 1998. — 200 с.
58. *Немов, Р. С.* Психология : в 2 кн. / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 2001. — Кн. 2 : Психология образования. — 608 с.
59. *Немов, Р. С.* Психология : в 3 кн. / Р. С. Немов. — М., 1995. — 3 кн.
60. Общий практикум по психологии / под ред. М. Б. Михалевской. — М. : [б. и.], 1985. — 57 с.
61. *Орлов, Ю. М.* Научение / Ю. М. Орлов. — М. : Импринт-Гольфстрим, 1997. — 36 с.
62. Основы психологии: практикум / под ред. Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 704 с.
63. Отечественная социальная педагогика : Хрестоматия : учеб. пособие / сост. Л. В. Мардахаев. — М. : Академия, 2003. — 382 с.
64. Педагогическая психология / под ред. Н. В. Ключевой. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
65. *Петровский, В. А.* Психология воспитания / В. А. Петровский. — М. : Аспект Пресс, 1995. — 152 с.
66. Психология / под ред. Б. А. Сосновского. — М. : Юрайт, 2005. — 661 с.
67. Психология и педагогика / сост. А. А. Радугин. — М. : Центр, 1996. — 304 с.
68. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. — СПб. : Речь, 2007. — 240 с.
69. Психология : учеб. для гуманитар. вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб. : Питер, 2001. — 656 с.
70. *Реан, А. А.* Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб. : Питер, 2002. — 432 с.
71. *Реан, А. А.* Психология и педагогика / А. А. Реан. — СПб. : Питер, 1996. — 489 с.
72. *Реан, А. А.* Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. — Ижевск : Удмурт. ун-т, 1994. — 93 с.
73. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 1999. — 416 с.
74. *Роботова, А. С.* Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова. — М. : Акад., 2004. — 206 с.
75. *Рогов, Е. И.* Личность в педагогической деятельности / Е. И. Рогов. — Ростов н/Д : Рост. гос. пед. ун-т, 1994. — 240 с.
76. *Романин, А. Н.* Основы психотерапии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. Н. Романин. — М. : Акад., 1999. — 231 с.
77. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2005. — 713 с.
78. *Рыбакова, М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. — М. : Просвещение, 1991. — 128 с.
79. *Сластенин, В. А.* Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. — М. : Акад., 2003. — 185 с.
80. Социальная психология / под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1987. — 224 с.
81. Социальная психология и социальное планирование / под ред. Е. С. Кузьмина, А. А. Бодалева. — Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1973. — 167 с.

82. *Столяренко, Л. Д.* Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов на/Д : Феникс, 2000. — 544 с.
83. *Столяренко, Л. Д.* Психология / Л. Д. Столяренко. — СПб. : Лидер, 2007. — 592 с.
84. *Талайко, С. В.* Психология высшей школы / С. В. Талайко. – Мозырь : Белый ветер, 2005. — 202 с.
85. *Талызина, Н. Ф.* Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. — М. : Акад., 1998. — 288 с.
86. *Талызина, Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М. : Акад., 2001. — 288 с.
87. *Фельдштейн, Д. И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. — М. : МОДЭК, 2002. — 432 с.
88. *Хасан, Б. И.* Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. — СПб. : Питер, 2003. — 250 с.
89. *Холл, К. С.* Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. — М. : ПЕРСЭ, 1997. — 592 с.
90. *Холл, К. С.* Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. — М. : Эксмо-Пресс, 2000. — 648 с.
91. Хрестоматия : учеб. пособие для студентов вузов / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М : Аспект-Пресс, 2003. — 475 с.
92. *Хьелл, Л.* Теории личности : основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2007. — 607 с.
93. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности и способностей человека : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1996. — 320 с.
94. *Эльконин, Д. Б.* Психология развития : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. — М. : Акад., 2001. — 144 с.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Адлер, А.* Практика и теория индивидуальной психологии. Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 214 с.
2. *Айсмонтас, Б. Б.* Педагогическая психология: схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 208 с.
3. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды : [в ? т.] / Б. Г. Ананьев. — М. : Знание, 1980. — Т. 2. — 287 с.
4. *Андреева, Г. М.* Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. — М. : Аспект-Пресс, 1996. — 384 с.
5. *Андреев, В. И.* Основы педагогической конфликтологии / В. И. Андреев. — М. : Нар. образование, 1995. — 294 с.
6. *Анцупов, А. Я.* Конфликтология: теория, история, библиография / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М. : Аспект-Пресс, 1996. — 317 с.
7. *Бандура, А.* Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
8. *Бархаев, Б. П.* Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. — СПб. : Питер, 2009. — 448 с.
9. *Белопольская, Н. Л.* Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопр. психологии. — 1997. — № 1. — С. 20—22.
10. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 190 с.
11. *Блонский, П. П.* Педагогика / П. П. Блонский. — М. : [б. и.], 1924. — 125 с.
12. *Бодалев, А. А.* Личность и общение / А. А. Бодалев. — М. : Педагогика, 1995. — 272 с.
13. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
14. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Страченкова. — СПб. : Питер, 2005. — 336 с.

15. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 234 с.
16. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 486 с.
17. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский // Психология : классические труды. — 1996. — № 3. — С. 19—26.
18. В помощь психологу / сост. Г. В. Вержибок, Н. С. Криволап, О. А. Минич. — Минск : Красико-Принт, 2003. — 176 с.
19. *Гальперин, П. Я.* Введение в общую психологию / П. Я. Гальперин. — М. : Ун-т, 1999. — 332 с.
20. *Гальперин, П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — М. : МГУ, 1985. — 45 с.
21. *Гамезо, М. В.* Возрастная педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. — М. : Пед. о-во, 2003. — 512 с.
22. *Гинецинский, В. И.* Индивидуальность как предмет педагогической антропологии / В. И. Гинецинский // Совет. педагогика. — 1991. — № 9. — С. 46—49.
23. *Годфруа, Ж.* Что такое психология : в 2 т. / Ж. Годфруа. — М. : Мир, 1992. — Т. 1. — 496 с.
24. *Гордон, Т.* Повышение родительской эффективности / Т. Гордон. — Екатеринбург : АРД ЛТД, 1997. — 608 с.
25. *Горностай, П.* Психологические теории и концепции личности : краткий справ. / П. Горностай, Т. Титаренко. — К. : Рута, 2001. — 320 с.
26. *Готтсданкер, Р.* Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 464 с.
27. *Гребенюк, О. С.* Общая педагогика: курс лекций / О. С. Гребенюк. — Калининград : [б. и.], 1996. 130 с.
28. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Интор, 1996. — 544 с.
29. *Демидова, И. Ф.* Педагогическая психология / И. Ф. Демидова. — М. : Акад. проект, 2006. — 224 с.
30. *Дружинин, В. Н.* Психология семьи / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2005. — 176 с.
31. *Дружинин, В. Н.* Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — М. : ИНФРА-М, 1997. — 256 с.
32. *Дубровина, И. В.* Психология / И. В. Дубровина. — М. : Акад., 1999. — 362 с.
33. *Ершов, П. М.* Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П. М. Ершов. — М. : Флинта, 1998. — 269 с.
34. *Журавлев, В. И.* Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. — М. : Рос. пед. агентство, 1995. — 194 с.
35. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. — М. : Акад., 2007. — 208 с.
36. *Занков, Л. В.* Избранные психологические труды / Л. В. Занков. — М. : Педагогика, 1990. — 233 с.
37. *Занков, Л. В.* Обучение и развитие / Л. В. Занков. — М. : Педагогика, 1975. — 306 с.
38. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.
39. *Иващенко, Ф. И.* Психология воспитания школьников / Ф. И. Иващенко. — Минск : Выш. шк., 2006. — 189 с.
40. История психологии в Беларуси : хрестоматия / авт.-сост. Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. — Минск : Тесей, 2004. — 416 с.
41. *Ительсон, Л. Б.* Лекции по общей психологии / Л. Б. Ительсон. — М. : [б. и.], 2002. — 896 с.
42. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — СПб. : Питер, 2006. — 940 с.

43. *Климов, Е. А.* Образ мира в различных профессиях / Е. А. Климов. — М. : МГУ, 1995. — 224 с.
44. *Коломинский, Я. Л.* Психология детского коллектива / Я. Л. Коломинский. — Минск : Изд-во БГУ, 1984. — 349 с.
45. *Корепанова, И. А.* Зона ближайшего развития как проблема современной психологии / И. А. Корепанова // Психолог. наука и образование. — 2002. — № 1. — С. 42—50.
46. *Котикова, О. П.* Педагогическая психология / О. П. Котикова. — Минск : Аверсэв, 2007. — 299 с.
47. *Кузьмина, Н. В.* Очерки психологии труда учителя : Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. — 183 с.
48. *Лазурский, А. Ф.* Избранные психологические труды / А. Ф. Лазурский. — М. : Наука, 1997. — 446 с.
49. *Леонтьев, А. А.* Педагогическое общение / А. А. Леонтьев ; под ред. М. К. Кабардова. — М. : Нальчик, 1996. — 96 с.
50. *Леонтьев, А. А.* Педагогическое общение / А. А. Леонтьев // Педагогика и психология. — 1979. — № 1. — С. 8.
51. *Лефрансуа, Г.* Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. — СПб. : ЕВРОЗНАК, 2003. — 576 с.
52. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
53. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
54. *Матюхина, М. В.* Некоторые аспекты развития мотивации достижения в младшем школьном возрасте / М. В. Матюхина, Т. А. Саблина // Психол.-пед. вопр. обучения и воспитания дошкольников и младших школьников : сб. науч. тр. / редкол. : М. В. Корепанова [и др.]. — Волгоград : [б. и.] — 1992. — С. 62—73.
55. *Марцинковская, Т. Д.* История психологии / Т. Д. Марцинковская. — М. : Академия, 2002. — 544 с.
56. *Митина, Л. М.* Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л. М. Митина. — Кемерово : [б. и.], 1996. — 159 с.
57. *Митина, Л. М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 216 с.
58. *Выготский, Л. С.* Экспериментально-генетический метод исследования психического развития / Л. С. Выготский // Национальный интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск : [б. и.], 2008. — Режим доступа : // www.vygotsky.ru/russian/vygot/vygotsky.htm. — Дата доступа : 17.02.2009.
59. *Митина, Л. М.* Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Национальный интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск : [б. и.], 2005. — Режим доступа : <http://www.pravo.by>. — Дата доступа : 17.02.2009.
60. *Степанова, М. А.* Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий : Л. С. Выготский и П. Я. Гальперин / М. А. Степанова // Национальный интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск : [б. и.], 2005. — Режим доступа : <http://www.pravo.by>. — Дата доступа : 17.02.2009.
61. *Саблина, С. Г.* Барьеры коммуникации в межкультурной среде / С. Г. Саблина // Национальный интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / 2008. — Режим доступа : http://russcomm.ru/rca_biblio/s/sablina. — Дата доступа : 17.02.2009.

62. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Фестиваль педагогических идей : Открытый урок. — Режим доступа : <http://festival.1september.ru>. — Дата доступа : 17.02.2009.
63. Ямпольская, Д. Барьеры коммуникации / Д. Ямпольская, М. Зонис // Национальный интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск : [б. и.], 2005. — Режим доступа : <http://www.inventech.ru/lib/management/management-0039>. — Дата доступа : 17.02.2009.
64. Немов, Р. С. Психология : в 3 кн. / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 2001. — Кн. 2 : Психология образования. — 608 с.
65. Педагогическая психология / под ред. Н. В. Клюевой. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
66. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Е. Орел // Психолог. журн. — 2001. — № 1. — С. 90—101.
67. Пантина, Н. С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании / Н. С. Пантина // Вопр. психологии. — 1957. — № 4. — С. 13—19.
68. Педагогическая психология : хрестоматия / сост. Б. Б. Айсмонтас. — М. : МГППУ, 2004. — 374 с.
69. Петровский, В. А. Психология воспитания / В. А. Петровский. — М. : Аспект-Пресс, 1995. — 152 с.
70. Петровский, А. В. Общая психология / А. В. Петровский. — М. : Просвещение, 1986. — 464 с.
71. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-ЕВРОзнак, 2002. — 656 с.
72. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб. : Питер, 2002. — 432 с.
73. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 1999. — 409 с.
74. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психолог. журн. — 2002. — № 3. — С. 85—95.
75. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. — М. : ВЛАДОС, 1995. — 527 с.
76. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
77. Синагина, Н. Ю. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности / Н. Ю. Синагина, Е. Г. Чирковская. — М. : [б. и.], 2001. — 112 с.
78. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 544 с.
79. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. — М. : Академия, 1998. — 288 с.
80. Уолл, Д. Тренировка / Д. Уолл // Эксперимент. психол. : в 2 т. / Д. Уолл. — М. : [б. и.], 1963. — Т. 2. — 235 с.
81. Фельдштейн, Д. И. Возрастная и педагогическая психология / Д. И. Фельдштейн. — М. : МОДЭК, 2002. — 432 с.
82. Хасан, И. Б. Конструктивная психология конфликта / И. Б. Хасан. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
83. Холл, К. С. Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. — М. : Знание, 1997. — 720 с.
84. Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. И. Красило и А. П. Новгородцева. — М. : Междунар. пед. акад., 1995. — 416 с.
85. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2007. — 607 с.
86. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способностей человека / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1996. — 320 с.

87. *Шевандрин, Н. И.* Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. — М. : ВЛАДОС, 1995. — 544 с.

88. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Наука, 1989. — 224 с.

89. *Яценко, Т. Е.* Гендерные особенности преставлений подростков по проблеме наркопотребления / Т. Е. Яценко // Традиции и перспективы развития психологии в Беларуси : материалы респ. науч.-практак каконф. молодых ученых, Брест, 26 апр. 2007 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; психол.-пед. фак., каф. психологии ; редкол.: Е. И. Медведская [и др.]. — Брест : [б. и.], 2007. — С. 119—121.

90. *Яценко, Т. Е.* Особенности переживания подростками совместной превентивной деятельности, творческой по характеру / Т. Е. Яценко // Человек, психология, экономика, право, управление : проблемы и песпективы : материалы XI Междунар. науч. конф. магистрантов и студентов, Минск, 17 мая 2008 г. / Минский ин-т упр. ; редкол.: Г. А. Хацкевич [и др.]. — Минск: [б. и.], 2008. — С. 277—278.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Введение</i>	3
Т е м а 1. Педагогическая психология как наука	5
Это интересно знать	5
Десять «Почему?»	7
Стратегии убеждения	7
Психологические задачи	8
Контрольные вопросы	14
Список рекомендуемых источников	14
Т е м а 2. Педагогические теории обучения	14
Это интересно знать	14
Десять «Почему?»	16
Стратегии убеждения	17
Творчество студентов	17
Психологические задачи	17
Контрольные вопросы	24
Список рекомендуемых источников	24
Т е м а 3. Методы педагогической психологии	26
Это интересно знать	25
Десять «Почему?»	27
Стратегии убеждения	28
Творчество студентов	28
Психологические задачи	28
Контрольные вопросы	33
Список рекомендуемых источников	34
Т е м а 4. Психология обучения	34
Это интересно знать	33
Десять «Почему?»	35
Стратегии убеждения	36
Творчество студентов	36
Психологические задачи	37
Контрольные вопросы	40
Список рекомендуемых источников	41
Т е м а 5. Учебная деятельность в структуре педагогического взаимодействия	41
Это интересно знать	41
Десять «Почему?»	44

Стратегии убеждения	44
Творчество студентов	44
Психологические задачи	45
Контрольные вопросы	50
Список рекомендуемых источников	51
Т е м а 6. Концепция зоны ближайшего развития (Л. С. Выготский)	51
Это интересно знать	51
Десять «Почему?»	53
Стратегии убеждения	54
Творчество студентов	54
Психологические задачи	55
Контрольные вопросы	58
Список рекомендуемых источников	59
Т е м а 7. Усвоение — звено в учебной деятельности	59
Это интересно знать	58
Десять «Почему?»	60
Стратегии убеждения	61
Творчество студентов	61
Психологические задачи	61
Контрольные вопросы	65
Список рекомендуемых источников	66
Т е м а 8. Научение и учение	66
Это интересно знать	65
Десять «Почему?»	67
Стратегии убеждения	67
Творчество студентов	68
Психологические задачи	68
Контрольные вопросы	76
Список рекомендуемых источников	76
Т е м а 9. Педагогическая деятельность и ее структура	76
Это интересно знать	77
Десять «Почему?»	78
Стратегии убеждения	79
Творчество студентов	79
Психологические задачи	79
Контрольные вопросы	85
Список рекомендуемых источников	86
Т е м а 10. Психология личности учителя	86
Это интересно знать	85
Десять «Почему?»	87
Стратегии убеждения	88
Творчество студентов	89

Психологические задачи	89
Контрольные вопросы	95
Список рекомендуемых источников	95
Т е м а 11. Психологические особенности педагогического общения и взаимодействия	95
Это интересно знать	94
Десять «Почему?»	97
Стратегии убеждения	98
Творчество студентов	98
Психологические задания	99
Контрольные вопросы	108
Список рекомендуемых источников	108
Т е м а 12. Конфликты в педагогическом взаимодействии	108
Это интересно знать	109
Десять «Почему?»	113
Стратегии убеждения	114
Творчество студентов	114
Психологические задачи	115
Контрольные вопросы	121
Список рекомендуемых источников	121
Т е м а 13. Психологические проблемы профессионального становления	122
Это интересно знать	121
Десять «Почему?»	123
Стратегии убеждения	124
Творчество студентов	124
Психологические задачи	125
Контрольные вопросы	132
Список рекомендуемых источников	133
Т е м а 14. Психология воспитания	133
Это интересно знать	133
Десять «Почему?»	137
Стратегии убеждения	137
Творчество студентов	137
Психологические задачи	138
Контрольные вопросы	144
Список рекомендуемых источников	145
<i>Приложение А. Тест учебных достижений</i>	<i>146</i>
<i>Приложение Б. Формы самоанализа учебного занятия студентами</i>	<i>158</i>
Ключ к тесту учебных достижений приложения А	160
Список рекомендуемых источников	161
Список использованных источников	164

Учебное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

**Практикум для студентов
педагогических вузов**

Составитель *Т. Е. Яценко*

Технический редактор *О. И. Ющук*
Компьютерная верстка *О. В. Ваницкой, В. В. Кукреш*
Корректор *М. Л. Потапчик*

Ответственный за выпуск *Е. Г. Хохол*

Подписано в печать 29.10.2009.
Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.
Усл. печ. л. 10,23. Уч.-изд. л. 9,49.
Заказ 181. Тираж 100 экз.

ЛИ 02330/0133468 от 09.02.2005

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Барановичский государственный университет»,
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

Репозиторий Баргу