

88.6Я73 23

A437

НЧЗ

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
В ИССЛЕДОВАНИЯХ
ПСИХОЛОГОВ БЕЛАРУСИ

Репозиторий БГАУ



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
В ИССЛЕДОВАНИЯХ
ПСИХОЛОГОВ БЕЛАРУСИ**

Методические рекомендации
для студентов педагогических специальностей

Библиотека БарГУ



0008 8186

Барановичи
РиО БарГУ
2011

УК

338/34

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Барановичский государственный университет»

5/5

УДК 159.9:37(078)

ББК 88:74

А43

Рекомендовано к печати методической комиссией
педагогического факультета

Составитель

Т. Е. Яценко

Рецензенты:

Т. И. Краснова, кандидат психологических наук,
В. И. Козел, кандидат педагогических наук, доцент

А43

Актуальные проблемы педагогической психологии в исследованиях психологов Беларуси [Текст] : метод. рекомендации для студентов пед. специальностей / сост. Т. Е. Яценко. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 78, [6] с. : ил. — 80 экз.

Методические рекомендации содержат теоретический блок информации, освещающий научные открытия белорусских психологов в области педагогической психологии на современном этапе ее развития, а также краткую творческую биографию ученых и практический блок, содержащий авторские методики ученых-психологов.

Адресуются преподавателям и студентам педагогических специальностей.
Табл. 7. Рис. 18.

УДК 159.9:37(078)

ББК 88:74

© БарГУ, 2011

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая психология — отрасль психологической науки, изучающая механизмы и закономерности освоения человеком социокультурного опыта в ходе специально организованного образовательного процесса.

Педагогическая психология является молодой отраслью белорусской психологической науки. Длительное время ее развитие осуществлялось в контексте психологии России, ученые которой внесли существенный вклад в научную подготовку белорусских психологов и определение приоритетных направлений научного поиска в области педагогической психологии в Беларуси, особенно на начальном этапе становления данной отрасли психологии. Вместе с тем на современном этапе ее развития накоплен достаточно большой материал, раскрывающий психологические механизмы, факты и закономерности протекания обучения и воспитания, развития личности учителя и учащихся. Существующие научные работы белорусских психологов (диссертации, статьи, пособия, монографии) свидетельствуют о самостоятельности белорусской педагогической психологии.

Необходимо подчеркнуть практико-ориентированный характер исследований белорусских ученых, осуществляемых в русле педагогической психологии.

Вместе с тем, к сожалению, современные учебники по педагогической психологии, в том числе подготовленные белорусскими издательствами фрагментарно отражают достижения белорусской психологии. Следствием этого является недостаточный, а в большинстве случаев низкий уровень осведомленности студентов об основных направлениях развития белорусской педагогической психологии. В результате в подготовке будущих педагогов и психологов имеются существенные пробелы в плане овладения теоретическим и практическим материалом белорусской психологической науки, на который можно опереться в своей профессиональной деятельности. Указанное обстоятельство особенно важно, поскольку исследования белорусских психологов осуществляются с учетом социокультурной ситуации в стране, а их результаты отражают эффективные методы разрешения психологических проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания, профессионального становления личности.

Кроме того, владение будущими психологами и педагогами диагностическим инструментарием, психотехниками работы с участниками образовательного процесса и представителями социального института семьи, разработанными белорусскими учеными в области педагогической психологии, позволит повысить уровень психологической готовности молодых специалистов к осуществлению профессиональной деятельности.

С учетом отмеченных обстоятельств были составлены методические рекомендации, которые предназначены для студентов педагогических специальностей. Материал представлен в блоках, соответствующих разделам дисциплины «Педагогическая психология», что позволит студентам углублять свои знания при изучении каждого раздела дисциплины.

Вводной частью методических рекомендаций является краткий экскурс в историю развития педагогической психологии Беларуси на современном этапе. В основной части систематизирован материал о результатах научного поиска белорусских психологов в области педагогической психологии, а также представлены краткие

творческие биографии кандидатов и докторов психологической науки, некоторые разработки данных ученых (диагностические методики, тренинговые программы).

Предметом научного анализа стали работы тех ученых, которые внесли наиболее весомый вклад в разработку актуальных для настоящего времени проблем белорусской педагогической психологии.

Методические рекомендации предназначены для самостоятельной работы студентов.

Данное издание знакомит преподавателей и студентов с актуальными проблемами педагогической психологии Беларуси, разработками белорусских ученых-психологов, а также оказывает помощь студентам при подготовке к практическим, семинарским и лабораторным занятиям по дисциплинам «Педагогическая психология» и «Возрастная и педагогическая психология» и при написании квалификационных работ в русле педагогической психологии.

Репозиторий БарГУ

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В БЕЛАРУСИ

Точкой отсчета современного этапа развития педагогической психологии принято считать 50-е гг. XX в.

Важно отметить, что развитие педагогической психологии в Беларуси происходило в контексте развития психологической науки в целом.

Развитие педагогической психологии в 50—60 гг. XX в.

В 1956 г. было создано общество психологов СССР. Белоруссия в числе первых советских республик оформила членство в этом обществе. В Минске, 30 мая — 1 июня 1960 г., прошел I учредительный съезд республиканского отделения общества психологов СССР, на котором выступили белорусские психологи с темами: «Влияние трудового воспитания на формирование характера школьников в условиях семьи», «Из опыта перевоспитания упрямых детей в условиях школы-интерната», «К вопросу о соотношении элементов словарного состава и грамматического строя в развитии речи ребенка раннего возраста», «Принцип доминанты на примере изучения двигательных реакций человека».

Таким образом, как наиболее актуальные были представлены именно проблемы из области педагогической психологии. Делегатами съезда был отмечен существенный вклад белорусских психологов-ученых в решение задачи качественного улучшения педагогического процесса.

Председателем президиума Белорусского отделения общества психологов стал кандидат педагогических наук, доцент Белорусского государственного университета Е. П. Ерьсь. Председателями общества были избраны профессора Б. А. Бенедиктов и Я. Л. Коломинский.

В течение двух десятилетий общество психологов Беларуси осуществляло активную работу по популяризации психолого-педагогических знаний: в ряде средних школ г. Минска и республики были созданы университеты психологических знаний для родителей, психологи систематически выступали с лекциями перед педагогической общественностью.

Развитию белорусской педагогической психологии в последующие годы содействовали следующие события:

1. Успешная практика проведения теоретических и научно-практических конференций по психологии. Среди первых конференций, посвященных проблемам педагогической психологии Беларуси, следует отметить такие как «Психология управления воспитанием и обучением» (1976 г.), «Психолого-педагогические проблемы развития совместных форм учебной и трудовой деятельности» (1984 г.), «Психолого-педагогические проблемы семейного воспитания в условиях осуществления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1985 г.), «Научное наследие Л. С. Выготского и актуальные проблемы обучения и воспитания (к 90-летию со дня рождения)» (1986 г.).

2. Концентрация большей части психологов республики в педагогических институтах и университетах, что предопределило приоритетную роль психолого-педагогических исследований.

3. Развитие сотрудничества белорусских психологов с учеными других стран.

Развитие педагогической психологии в 70—80 гг. XX в.

По мнению Я. Л. Коломинского и Б. А. Бенедиктова, в истории белорусской психологии и, в частности, педагогической психологии, 70—80-е гг. были одним из наиболее плодотворных периодов ее развития.

Существенное внимание в белорусской педагогической психологии в 70—80-х гг. уделялось исследованиям таких проблем, как трудовое воспитание школьников всех возрастов, обучение и воспитание в высшей школе, продуктивная мыслительная активность, психологическая служба и организация ее руководителями школ. Особенностью исследований была их тесная связь с жизнью.

В высших учебных заведениях Беларуси активно разрабатывались проблемы педагогической психологии.

В Белорусском государственном университете изучались проблемы высшей школы. Была завершена работа «Психологические основы эффективности учебной деятельности студентов», посвященная изучению общения в академической группе как фактора, влияющего на успешность учебной деятельности; обеспечения информационной насыщенностью процесса усвоения; способов формирования убежденности; специфики профессиональной направленности преподавания; оптимизации навыков и умений чтения

(Р. И. Водейко, Л. А. Гуринович, Л. Н. Дичковская, И. А. Кулак, А. М. Кухарчук, С. П. Цуранова).

Проблемам обучения и воспитания в высшей школе были посвящены монографии М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича (1978 и 1982 г.), Б. А. Бенедиктова и С. Б. Бенедиктова (1983 г.).

Психологи Научно-исследовательского института педагогики Министерства просвещения БССР осуществили исследования, связанные с формированием психологической готовности детей к школе, провели экспериментальную проверку программ обучения шестилеток, изучили закономерности овладения русским языком в условиях близкородственного билингвизма, разработали аппаратные методики исследования и формирования научных понятий у школьников на материале различных предметов, исследовали психологию технического творчества и формирования интереса к учению (А. Я. Миленький, Е. С. Рапацевич, Т. М. Савельева, А. М. Счастливая). Плодотворно трудился над решением проблем высшей школы А. Т. Ростунов. В его книге «Формирование профессиональной пригодности» (1984 г.) с позиций системного подхода рассматриваются четыре основных ее компонента: профессиональная ориентация, отбор, профессиональная подготовка и профадаптация.

Психологи Гродненского университета исследовали связи гностических, аффективных и поведенческих компонентов общения при формировании личности. Особое внимание уделялось проблеме социально-перцептивной регуляции поведения в учебно-воспитательном процессе (руководитель С. В. Кондратьева). Выявлена обусловленность педагогической социальной перцепции способом организации совместной деятельности и показано, что обобщение способов общения, опосредствованных отражением других людей, является основой развития коммуникативных способностей. Эти идеи были конкретизированы в исследованиях других сотрудников (К. В. Вербовой, Л. С. Базилевской, С. Б. Белохвостовой, К. Р. Галузо, В. А. Кривошеевой, Г. Ф. Михальченко, М. К. Потребы).

На кафедре педагогики и психологии Гомельского университета было осуществлено исследование на тему «Психологическая характеристика типических особенностей учебной деятельности школьников» (Н. И. Мурачковский). Представлена классификация психических проявлений личности подростков, охарактеризованы индивидуально-типические особенности интересов старших школьников

и подростков, разработаны психологические аспекты организации дифференцированной работы по воспитанию учащихся.

В Брестском педагогическом институте изучались проблемы мотивации учебной деятельности учащихся, особенности эффективности контроля при обучении младших школьников (Г. С. Абрамова, В. Г. Романко), влияние игры на нравственное развитие дошкольников (Л. Г. Лысюк), формирование образа «я» у младших школьников (Т. И. Гладун).

В Могилевском педагогическом институте были выполнены исследования по психологическим основам формирования профессионального мышления учителя (Е. К. Осипова), психологии доказательства (В. А. Филь), индивидуальному стилю общения (Л. А. Вяткина), динамике психофизиологических показателей и состояния детей и педагогов в разных подсистемах (Д. И. Чемоданова).

Развитие педагогической психологии с 90-х гг. XX в. и до настоящего времени

Развитие педагогической психологии Беларуси с 90-х гг. XX в. характеризуется определенными особенностями.

Во-первых, важно уделять внимание разработке таких научных проблем, как психическая регуляция и саморегуляция профессиональной деятельности и общения, акмеологические закономерности становления профессионализма в системе «человек-человек», психолого-педагогическое управление развитием сельской школы современного городка, диагностика и коррекция коммуникативной деятельности студентов и педагогов, диагностика и развитие профессионально значимых личностных качеств педагогов, формирование психологической культуры у педагогов и учащихся, развитие профессионального самосознания.

Во-вторых, ученые-психологи выступают организаторами научных психологических проектов. Например, таких, как «Апробация программы развития жизненных и профессиональных перспектив учащихся профессионально-технических колледжей» (Е. Л. Касьяник), «Психолого-педагогическое обоснование креативной парадигмы высшего образования» (Н. Ф. Вишнякова), проекты в области дошкольного образования (Е. А. Панько), «Проблема образовательно-воспитательного процесса в 1–3 классах школы с началом обучения в 6 лет» (Т. М. Савельева).

В-третьих, под руководством ученых-психологов в Беларуси стали открываться научно-исследовательские лаборатории. Например, С. В. Кондратьевой в 2000 г. создана научно-исследовательская лаборатория профессионального развития личности.

В-четвертых, характерна тенденция международного сотрудничества. В частности, В. А. Янчук являлся координатором и руководителем с белорусской стороны совместного научно-исследовательского проекта с Сассекским университетом (Великобритания).

Следовательно, в последнее десятилетие внимание белорусских психологов сконцентрировано, прежде всего, на психолого-педагогических проблемах высшей школы и педагогической деятельности, формировании психологической культуры участников образовательного процесса и проблемах профессионального педагогического общения, что обусловлено возрастанием социальных требований к уровню профессионально-психологической компетентности специалистов.

Таким образом, проблемное поле белорусской педагогической психологии на современном этапе ее развития является достаточно многоаспектным (приложение А). Это свидетельствует о повышении интереса ученых-психологов к данной отрасли психологической науки, с одной стороны, и об оригинальности направления ее развития с учетом специфики социокультурных условий белорусского общества, с другой стороны [9; 22; 42].

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Статус педагогической психологии

Белорусские психологи на современном этапе развития педагогической психологии считают целесообразной ее интеграцию с такими отраслями психологии, как социальная психология и психология творчества, а также с педагогикой.

Название «педагогическая психология» Н. Ф. Вишнякова предлагает заменить названием «психопедагогика», обосновывая свое предложение тем, что искусственное отделение психологии и педагогики нецелесообразно из-за единства объекта изучения и воздействия — личности. Поэтому следует находить точки

соприкосновения педагогики и психологии. Педагогика должна опираться на психологию в сферах диагностики и психокоррекции.

Практика обучения становится плодотворной благодаря достижениям психологической науки. Новые психологические теории бесперспективны без внедрения их учителями-практиками.

Психолог Н. Ф. Вишнякова предлагает выделить из педагогической психологии креативную психопедагогику [22, с. 11—14].

Исследователь Я. Л. Коломинский разработал новое направление педагогической психологии — социальную педагогическую психологию. Ее предмет — социально-психологические закономерности обучения и воспитания. Она изучает закономерности развития личности в процессах непосредственного и опосредованного педагогического и стихийного межличностного взаимодействия [44].

Научная основа педагогической психологии

Увеличивающийся объем психологического знания закономерно обуславливает возникновение проблемы проверки его достоверности и объективности. Исследователем В. А. Янчуком разработаны следующие критерии истинности научного знания:

- ссылка на авторитеты, в роли которых могут выступать как конкретные люди, так и книги, институты, родители;
- эмпирическая достоверность;
- рационализм, провозглашающий априорность обоснований или внутренне присущих мышлению идей;
- эстетизм, утверждающий принцип красоты как пригодный для всех областей мышления;
- утилитарность знания, провозглашенная прагматизмом (если теоретическое построение работает и приносит гарантированные результаты, то можно говорить о его истинности) [51; 52].

Переосмысление задач педагогической психологии

Задачи, решаемые педагогической психологией, являются динамическими. Их изменение обуславливается запросами образовательной

практики и требованиями, предъявляемыми обществом к личности как исполнителю различных социальных ролей.

С позиции когнитивного подхода анализирует современное состояние задач педагогической психологии А. П. Лобанов. Ученый считает, что задача педагогической психологии и практики обучения в целом реально взглянуть на мир глазами ребенка. С его точки зрения, учреждение образования должно адаптироваться к обучающимся, а не наоборот, поскольку, например, школа существует благодаря ребенку, а не ребенок — благодаря школе.

Указывая на необходимость психологизации образовательного процесса, ученый говорит о целесообразности психологической экспертизы каждого учебника. Психологическая экспертиза обусловлена тем, что многие задания, приводимые в учебниках, вызывают сложности в выполнении даже у специалистов с высшим образованием.

Ученый делает вывод, что обучение в школе должно быть построено с учетом реальных возможностей детей, в противном случае каждый день, проведенный в учебном заведении, будет представлять для ребенка стрессовую ситуацию.

Исследователь А. П. Лобанов пишет: «Современная школа, увлеченная идеями формирования и обучения на высоком уровне сложности, не отдает себе отчета в том, что тем самым требует от ребенка постоянного напряжения всех его интеллектуальных способностей и духовных сил» [32, с. 89—96].

В свою очередь моделирование обучающих программ должно осуществляться с учетом перестройки интеллекта школьников.

Ученый А. П. Лобанов формулирует задачи педагогической психологии, адекватные современным психологическим проблемам образовательного процесса:

- 1) психологическое содействие разработке учебников, соответствующих уровню интеллектуального развития школьников;
- 2) отслеживание динамики развития личности ребенка в процессе межличностного взаимодействия в силу социального характера педагогической психологии;
- 3) определение условий, обеспечивающих реализацию прав не только ребенка, но и прав учителя на творчество и проявление своих потенциальных возможностей в профессиональной деятельности [32].

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Проблема эффективности образовательного процесса

В организации современного образовательного процесса все большее внимание уделяется фасилитации и гуманизации процессов обучения, переходу от знаниевой модели образования к реализации идей компетентностного подхода, предполагающих, прежде всего, не информационное насыщение обучаемых, а развитие их личностных ресурсов.

Психологический аспект экологической перспективы развития образования проанализировал В. А. Янчук. Ученый критикует традиционную цель образования — научить учиться. Он предложил экологическую модель образования, в которой основное внимание уделено не информационному насыщению школьников, а формированию у них умений оперировать знаниями в различных контекстах, приближенных к реальности. Данной цели, по его мнению, максимально соответствуют интерактивные образовательные технологии. Для этого необходимо поощрять обучаемых обосновывать и отстаивать свою позицию, рефлексировать, осуществлять морально-нравственную оценку собственных действий.

С экологической позиции обучение является процессом становления личности, подготовленной к эффективному включению в динамические сети мира.

В процессе образования индивида усилия педагогов должны быть ориентированы на формирование у него образовательной культуры, которая, по В. А. Янчуку, предполагает осознание обучаемым цели происходящего в нем изменения, предполагаемых затрат и результата, социальной и личностной значимости результата образования [53; 54, с. 16—23].

Проблема одаренности

Воспитание творческой личности является важной задачей общего и профессионального образования. Проблема одаренности активно

разрабатывается с середины 80-х гг. XX в. Изучением проблемы развития одаренной личности в белорусской психологии занимаются Т. В. Василец, В. Н. Наумчик, М. А. Паздников, М. С. Стрельцына. Вопросы диагностики одаренности отражены в трудах Н. А. Цыркун, Н. И. Рудик, Г. Ф. Масловской.

Внимание белорусских психологов обращено также на изучение личности учителя, оценку и формирование его готовности к работе с одаренными детьми (Е. И. Бараева, Е. В. Кузнецова, В. И. Анисимов, В. И. Панасюк).

Предметом научного анализа является также процесс креативного развития личности, достижение ею вершин личностной и профессиональной зрелости [6, с. 88-89].

Исследователи Е. А. Панько, Я. Л. Коломинский и Н. С. Стражинская разработали концептуальные основания образования одаренных детей.

Согласно данным ученых, признаками общей интеллектуальной одаренности выступают любознательность, стремление к экспериментированию, высокая обучаемость, высокий уровень развития познавательных процессов, интерес к новому и склонность к творческому-преобразованию действительности.

Критерии социальной одаренности: выраженный интерес к общению и взаимодействию, высокий уровень социального и эмоционального интеллектов, способность располагать к себе детей.

Проявления художественной одаренности — высокий интерес к художественной деятельности, эмоциональная отзывчивость на прекрасное в искусстве, оригинальность художественной деятельности, высокий уровень развития познавательных процессов, обеспечивающих продуктивность художественной деятельности.

Проявления психомоторной одаренности: высокая обучаемость движениям, интерес к овладению новыми движениями, высокий уровень развития двигательной памяти, ловкость и точность движений [30, с. 10—15].

Проблема дифференцированного обучения

В 50-е гг. XX в. проблема учета и развития способностей детей в обучении стала объектом научного анализа в контексте дифференцированного обучения.

В 1957 г. в 50 экспериментальных школах апробировался практический подход к решению проблемы: подготовка учащихся или к продолжению обучения в высшей школе, или к выбору профессии и труду.

Психологический аспект дифференцированного обучения разрабатывался Л. Н. Рожиной. В 1990 г. опубликован сборник «Дифференцированное обучение учащихся в городских школах», в котором представлены работы Ф. И. Иващенко, Л. Н. Рожиной.

В 1992 г. был издан сборник статей под редакцией Л. Н. Рожиной «Актуальные проблемы дифференцированного обучения», в котором представлена карта методики для первичного изучения адекватности выбора профиля обучения или предмета для углубленного изучения (Л. Н. Рожина), методики изучения психических процессов на материале математики и белорусского языка (Ю. П. Козловская и Д. Д. Мишура), карта методики уровня сформированности навыков чтения (М. С. Клевченя, С. П. Цуранова), опросник для изучения внеучебных интересов (Л. Н. Рожина, С. И. Коптева).

Психолог Л. Н. Рожина подчеркивает, что углубленное изучение не сводится к сумме знаний. Его содержание — это средство введения в деятельность, характерную для данной науки. Ученая акцентирует внимание на том, что учащиеся должны не просто овладеть соответствующими знаниями, а эстетическими, историческими и философскими категориями [1].

Проблема обучения шестилетних детей

Проблема обучения и воспитания шестилетних детей становится актуальным направлением исследований с 80-х гг. XX в. Она нашла отражение в научных работах Т. М. Савельевой, Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько, А. А. Бондаренко.

Значимые отличия в применении педагогами дошкольного учреждения и первых классов игровых и наглядных методов обучения, произведений искусства в учебном процессе обнаружены Е. Л. Гутковской. Это является показателем смены педагогического инструментария при переходе из дошкольного учреждения в школу в направлении снижения уровня осознания педагогами значения чувственного познания в учебной деятельности первоклассников и недостаточного учета ими особенностей мотивации учения шестилетних детей.

Психолог Е. Л. Гутковская установила, что педагогическое общение воспитателя дошкольного учреждения с шестилетними первоклассниками по сравнению с педагогическим общением учителя является более индивидуализированным. Воспитатели в отличие от учителей отдают предпочтение более «теплым», «мягким», «положительным» формам общения с детьми [16].

Рассматривая проблему организации учебной деятельности шестилетних детей, Я. Л. Коломинский выделил два аспекта отличия учебной деятельности от обычного учебного поведения. Во-первых, ученик сам стремится к тому, чтобы в ходе учебы он изменялся, и, во-вторых, направление этих изменений не любое, а совпадающее с целью учебной деятельности (развитие личности в ходе учебного процесса). Например, если ученик посещает школу и делает уроки ради того, чтобы не расстраивать родителей, или ради того, чтобы избежать наказаний и т. п., то его деятельность не является учебной [27, с. 69].

Ученый Я. Л. Коломинский указывает на значимость в обучении шестилетних детей наличия сотрудничества с учителем. Педагог не только информирует ребенка, но и обращается к нему за помощью, советом, иногда даже специально играет роль «незнающего» перед «знающим» учеником. Они вместе выясняют, устанавливают связи, намечают пути решения. Педагог при этом может «допустить» (преднамеренно) и ошибку, а обнаруживают ее дети. Но он принимает поправку только после их убедительных аргументов и, конечно, благодарит за то, что ему «помогли».

Проблема художественной перцепции в процессе обучения как фактора развития личности

Основателем новой отрасли психологии — практической психологии искусства — является Л. Н. Рожина. Ею глубоко анализируются возможности целенаправленного художественного восприятия, которое имеет место на уроках литературы, в развитии личности учащихся. Развитие личности школьника в процессе восприятия художественных произведений имеет свою специфику.

Происходит не только обогащение знаний о мире и человеке, но и складывание целостной системы поведения, ассимиляция

новых взглядов. Поэтому Л. Н. Рожина говорит о необходимости такой организации читательской деятельности школьников, которая специально ориентирована на познание человека, изображенного в художественном произведении. Обязательное условие эффективности читательской деятельности — формирование у школьников навыков выделения личностного смысла автора, овладение значениями средств художественной выразительности.

Учитель при этом должен выполнять роль организатора взаимодействия читателя-школьника с художественным текстом, а учащийся — роль активного субъекта. Организация урока направлена на обеспечение активной позиции всех учащихся, которым предоставляется возможность выполнять различные роли (автора, критика, литературоведа, учителя). В результате процесс анализа художественного текста превращается в творческую деятельность, обеспечивающую развитие личности школьника, обмен не только информацией, но и ценностями.

Проведенное экспериментальное исследование Л. Н. Рожиной показало, что читательская деятельность, специально ориентированная на художественное познание человека и организованная в форме субъект-субъектного взаимодействия, обеспечивает развитие различных аспектов личности ученика.

В частности выявлена положительная динамика в нравственном развитии школьников: формируются умения понимать многогранность проявления одного и того же качества у разных людей, видеть детерминированность характера, осознавать сложность мотивации поведения человека и противоречивость побуждений, составляющих основу его поступка, адекватно интерпретировать невербальное поведение.

Кроме того, происходит становление самих учащихся как субъектов самопознания: они более полно и глубоко интерпретируют собственную личность. Увеличивается диапазон называемых качеств, происходит фиксация наличия в «образе-Я» положительных и отрицательных характеристик, видение динамики своего развития.

Имеют место также положительные изменения в уровне развития эмоциональной сферы школьников: понимание причин переживаний, адекватная вербализация эмоций и чувств [44, с. 83—95].

Психолог Л. Н. Рожина разработала авторскую методику преподавания психологических дисциплин, концептуальной основой

которой является систематизация знаний, основанных на междисциплинарной интеграции: психология — мировая художественная литература.

Проблема психологических аспектов овладения вторым языком

Тенденция международного сотрудничества, проявляющаяся в экономической, социальной и культурной жизни белорусского общества обуславливает актуальность овладения школьниками и будущими специалистами вторым языком.

Раскрытию психологических аспектов обучения второму языку были посвящены исследования Б. А. Бенедиктова и Л. В. Маришук.

Исследователь Б. А. Бенедиктов выделил признаки владения языком: возможность функционирования внутренней речи без участия внутренней речи на другом языке, тесная связь речи с психическими процессами, состояниями, проявлениями свойств личности. Для овладения языком необходимо совместное функционирование кратковременной, долговременной и оперативной памяти, т. е. проговаривание, слушание и чтение должны осуществляться автоматизировано, без временных задержек.

Согласно ученому, существует прямая зависимость между развитием воли и речью: чем выше волевая организация личности, тем выше его возможности в речевых процессах проговаривания, чтения и слушания.

Основной психологический принцип овладения вторым языком — обучение мышлению на этом языке. Для анализа усвоения второго языка применяются термины «владение языком» и «знание языка». Знание языка — совокупность сведений, являющаяся результатом его изучения и помогающая овладеть им практически. Изучение языка — приобретение знаний нормативного и теоретического характера. Усвоение языка содержит в себе признаки и овладения языком, и его изучения.

Процесс овладения вторым языком завершается становлением связной речи — контекстной и ситуативной.

Ученым Б. А. Бенедиктовым выделены следующие правила эффективного овладения вторым языком:

1) усвоение слов вне предложений происходит медленнее, чем в их составе, и быстрее в составе связной речи в целом.

2) использование родного языка при овладении новым языком должно быть минимальным;

3) наиболее эффективным является усвоение второго языка в дошкольном и младшем школьном возрастах, когда интерференция является минимальной (не упрочена артикуляционная система);

4) целесообразно применять наглядность. Статическая наглядность используется на этапе завершения овладения вторым языком, а в процессе овладения им предпочтительнее динамическая зрительная и предметно-слуховая наглядность (кинофильмы, записи на магнитофоне) [8; 22, с. 167—188].

Психолог Л. В. Марищук на основе исследования студентов-филологов определила, что эмоциональность играет важную роль в усвоении иноязычной лексики. Она предлагает использовать занимательные, эмоционально насыщенные тексты. При этом занятие обязательно нужно заканчивать на интересном моменте из читаемого произведения и вызывать таким образом желание обучающихся узнать последующие события (метод Шахерезады).

Исследователем Л. В. Марищук предложена также минутная экспозиция музыки (фрагмент песни на иностранном языке), информация из жизни известных артистов, курьезные факты из зарубежных источников.

Ученая подчеркивает роль мотивации в овладении иностранным языком. Ею выделены приемы мотивирования студентов: опредмечивание изучаемых на иностранных языках текстов содержанием, близким к основной специальности студентов.

По утверждению Л. В. Марищук, есть необходимость в индивидуальном подходе к учащимся и студентам в процессе преподавания иностранного языка. Многие девушки и юноши, согласно ученой, обладают повышенной чувствительностью (тонкими порогами) и применение чрезмерно сильных психогенных воздействий может вызвать у них охранительные тормозные реакции.

Исследования Л. В. Марищук показали, что для усвоения иностранного языка в рамках программы общеобразовательной школы или неязыкового вуза при наличии прилежания и чувства ответственности достаточно общих способностей среднего уровня. Проявление специальных способностей к освоению иностранного языка

характеризуется тем, что экстраверсия коррелирует с отметками за проговаривание, интроверсия — за аудирование. Освоение письма зависит от развития зрительной памяти и ассоциативного мышления.

Психолог Л. В. Маришук разработала и апробировала технологию «непроизвольного обучения» иноязычным лексическим единицам, которая основана на многократном повторении изучаемых лексических единиц с опорой на непроизвольную память. Психологическое основание данной технологии — активизация непроизвольного и произвольного внимания, резервов непроизвольной памяти, независимо от отношения к получаемой информации.

Дидактический аспект технологии реализовывался три раза в неделю на дополнительных занятиях или на уроке проведением 15-минутных упражнений для накопления иноязычных лексических единиц. Это осуществлялось посредством громкого многократного повторения голосом или механического заучивания ограниченного количества наиболее употребительных иноязычных лексических единиц, которые обучаемые вынуждены воспринимать вне зависимости от своего желания и отношения к ним. При этом словосочетания, короткие фразы и стихотворения удерживаются в памяти прочнее отдельных слов [33, с. 38—54; 34, с. 64—75; 35].

Проблема организации развивающего обучения

Разработку в Беларуси такого научного направления, как психология развивающего обучения продолжает Т. М. Савельева, ученица В. В. Давыдова [45].

Одним из основных понятий, с учетом которого должно строиться развивающее обучение, является понятие «зона ближайшего развития», к рассмотрению которого обратилась И. Е. Валитова. Она считает, что понятие зоны ближайшего развития фиксирует двуплановость процесса психического развития ребенка: спонтанность и направляемый характер. И. Е. Валитова предложила рассматривать сущность данного феномена через понятие помощи взрослого ребенку. Мера помощи, по И. Е. Валитовой, — это количество, содержание и характер помощи, которую оказывает взрослый ребенку в процессе выполнения действия [12, с. 21—26].

Ученой выделены три вида помощи педагога ребенку в зависимости от количества (максимальное, среднее и минимальное), формы ее оказания (практическая, наглядная и вербальная) и элемента в структуре деятельности ребенка (мотивы, цель, задачи, действия, операции, оценка результата). Качество и количество оказываемой помощи существенно влияет на эффективность процесса развития и раскрытие потенциала ребенка. Значит, активность взрослого можно считать непродуктивной, если она ведет к меньшей, а не к большей активности со стороны ребенка.

Проблема эмоциональной регуляции учебной деятельности

Овладение приемами эмоциональной саморегуляции является важной задачей не только профессионального, но и школьного обучения, учитывая увеличивающееся количество стрессогенов, приводящих к снижению психологических и физиологических ресурсов организма.

Рассмотрению эмоциональной регуляции учебной деятельности посвящены работы Л. Н. Рожковой. Ученая выделила эмоциональные приемы регуляции учебной деятельности: композиционное моделирование урока с использованием приемов визуализации и эстетического воздействия, разнообразие форм познавательной деятельности учащихся, индивидуально-творческие задания, вариативность типов уроков (диадические и триадические уроки, в процессе которых учащиеся выполняют разные роли: писателя и критика, писателя и читателя), использование эффектов педагогической оценки, психомоторные и релаксационные упражнения, модификация игровой деятельности, включение элементов психологического тренинга, стимулирование учащихся к рефлексии [43, с. 78—83].

Содержание изучаемых предметов, по мнению ученой, является важнейшим источником развития эмоциональной сферы учащихся. Возникновению эмоции интереса содействует включение в урок фактов биографии творцов науки и искусства, исторических деятелей, материалов, описывающих трудолюбие ученых. Вместе с тем каждый приведенный факт, пример должны служить иллюстрацией

основных теоретических положений, помогать раскрытию сущности вопроса, демонстрировать практическую значимость науки. Стимулированию эмоционального отношения учащихся к изучаемому предмету способствует подбор соответствующих примеров из художественной литературы [43, с. 57—67].

Процесс художественной фасилитации процесса обучения также исследуется Л. Н. Рожной.

Проблема формирования профессионального самосознания будущих специалистов

Сензитивным периодом формирования профессионального самосознания личности считается период вузовского обучения. К выявлению психолого-педагогических условий формирования профессионального самосознания будущих специалистов обратилась Е. И. Сутович. Под профессиональным самосознанием она понимает изменяющиеся во времени представления индивида о себе как о субъекте учебно-профессиональной деятельности, на основе которых он формирует образ «Я—идеальный специалист» и строит перспективный путь профессионального саморазвития.

На ее взгляд, в структуре профессионального самосознания можно выделить следующие компоненты: образ «Я—реальный адепт»; образ «Я—реальный специалист»; образ «Я—идеальный специалист»; динамика профессионального роста.

Психолог Е. И. Сутович разработала программу формирования профессионального самосознания будущего специалиста, которая включает в себя следующие этапы (табл. 1).

Т а б л и ц а 1 — Этапы формирования профессионального самосознания

Внеучебная деятельность	Учебно-профессиональная деятельность
Психологическое консультирование, психологическое просвещение, психологическая диагностика, тренинг профессионального роста	Анализ психологического содержания учебных дисциплин совместно с преподавателями. Развитие у будущих специалистов целеполагания

Окончание табл. 1

Внеучебная деятельность	Учебно-профессиональная деятельность
Анализ образов «Я—реальный специалист» и «Я—идеальный специалист», их сравнение и анализ, выявление «проблемных» областей профессионального развития и путей	Разработка и внедрение в содержание учебных дисциплин активных форм профессионально-психологического обучения и развития
Анализ будущими специалистами себя в профессии, актуализация профессионального саморазвития и самосовершенствования	Оценка будущими специалистами степени соответствия своей подготовки требованиям производственной ситуации

Среди условий формирования профессионального самосознания будущих специалистов Е. И. Сутович выделила следующие:

- 1) совместный со студентами анализ современных требований к специалисту, предъявляемых профессией;
- 2) формирование у студентов представлений о содержании будущей профессиональной деятельности и себя в этой профессии;
- 3) осознание студентами прикладного значения профессионально-психологических знаний для будущей профессиональной деятельности [47].

Проблема развития психологической культуры участников образовательного процесса

В настоящее время особое внимание уделяется психологизации образовательного процесса, что выражается в признании в качестве приоритетных задач образования формирование психологической культуры и психологической компетентности личности. Проблемой формирования психологической культуры учащихся и педагогов в Беларуси занимается Я. Л. Коломинский. Ученый указывает на цель психологического образования — формирование психологической культуры.

Исследователь Я. Л. Коломинский, подчеркивая значение психологической культуры, отмечает, что неверным является рассмотрение влияния психологической культуры учителя на педагогическое взаимодействие без учета уровня психологической культуры учащихся. Следствием несовпадения психологических культур

участников образовательного процесса выступают смысловой и эмоциональный барьеры [25, с. 14].

Рассматривая методический аспект преподавания психологии, ученый делает вывод о необходимости замены дисциплины «Методика преподавания психологии» на дисциплину «Методика формирования психологической культуры личности» [25, с. 5]. Он обосновывает целесообразность данной замены тем, что формирование психологической культуры личности происходит еще до систематического изучения научной психологии.

Психологическая культура, согласно Я. Л. Коломинскому, — это совокупность тех достижений, которые человечество имеет в области теоретического познания собственной психики, самопознания, саморегуляции и межличностного взаимодействия [25, с. 7].

Психологическая культура охватывает существование личности в двух мирах: во внутреннем мире собственной личности и в мире межличностного пространства.

Психологическая культура, по мнению Я. Л. Коломинского, имеет два слоя: теоретический и деятельностный. Психологическая деятельность — это деятельность по отношению к другим людям и к себе [25, с. 8]. Уровень развития теоретического и деятельностного слоев психологической культуры у конкретного человека может не совпадать.

Как отмечает ученый, следует различать понятия «психологическое здоровье» и «психическое здоровье». Если психическое здоровье — это здоровое мышление, память, познавательные процессы, то психологическое здоровье — это эмоциональное благополучие личности. Главной целью практической психологии в школе является обеспечение психологического здоровья личности.

Ученый различает понятия общей психологической культуры, профессиональной психологической культуры, психологической культуры с учетом возрастного аспекта.

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Разработка программ и концепции воспитания

Белорусские психологи активно участвуют в разработке государственных программ по воспитанию, что особенно важно с точки

зрения интеграции усилий педагогической и психологической наук для определения достижимых задач воспитательного процесса. Одним из разработчиков Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (1998 г.) являлся И. А. Фурманов. Под его руководством осуществлялись исследования в контексте проектов, финансируемых Министерством образования: «Психопрофилактика и коррекция деструктивного поведения школьников» (1994—1996 гг.), «Психологическое обеспечение воспитательного процесса в спецучреждениях системы образования» (1997—2000 гг.). Исследователь И. А. Фурманов принимал участие в разработке в государственной программе «Охрана материнства и детства в условиях воздействия последствий катастрофы на ЧАЭС» раздела, связанного с психолого-педагогической профилактикой и коррекцией поведения и личностного развития детей в условиях школьного и семейного воспитания (1991—1995 гг.).

Проблема поиска эффективных методов воспитания

В белорусской педагогической психологии ведущая роль в разработке психологических аспектов воспитания принадлежит Ф. И. Иващенко.

Ученый подчеркивает воспитательные возможности коллектива. Он отмечает, что по мере развития группы в коллективе, в ней формируются важные в воспитательном отношении феномены — традиции, положительное общественное мнение, взаимопомощь, взаимная требовательность, внутригрупповое соревнование, социальная идентификация. Влияние этих феноменов на личность происходит в совместной деятельности.

Ученый Ф. И. Иващенко одним из первых обратил внимание на игнорирование педагогической психологией прошлого опыта ребенка как резерва формирования его личности при одновременном акцентировании внимания ученых на возможностях объективной социальной ситуации развития. Он отмечал недостаточную обращенность педагогов к прошлому опыту ребенка для решения воспитательных задач. Обращение к положительному прошлому опыту детей осуществляется воспитателями с целью поддержания их

самооценки, уверенности в своих силах, формирования самостоятельности и дискредитирования неприемлемых форм поведения.

Психологом Ф. И. Иващенко проведено исследование, направленное на формирование у старшеклассников, проживающих на территории, зараженной радиацией, установки на личную ответственность за свое поведение посредством актуализации позитивных воспоминаний. Результаты исследования показали, что с помощью воспроизведения в памяти прошедших в прошлом успешных событий и осмысления их причин можно расширить представления испытуемых об их роли как субъектов данных событий и снизить тревожность старшеклассников благодаря повторному переживанию данных событий [20].

Исследователь Ф. И. Иващенко использовал упражнение «Мои достижения» Д. Рейнуотер, направленное на укрепление стенических чувств учащегося через их повторное переживание. Испытуемые отвечали на вопрос «Благодаря чему человек добивается успехов в жизни?». Затем испытуемым было предложено вспомнить свои достижения и дела, которыми они могут гордиться, и объяснить, благодаря чему они могли добиться этих успехов.

Была использована библиотерапия, которая проводилась на основе чтения рассказа О. Генри «Последний лист», в котором показаны вред отрицательного воздействия и значение положительной установки человека при заболевании.

Ученый пришел к выводу, что эффективность обращения к художественному произведению как средству формирования установки у воспитанников объясняется тем, что прямое воздействие на личностные структуры (самооценку, установку) школьников часто не дает желаемого эффекта из-за их критичности, внутреннего сопротивления или защитных действий. Поэтому необходимо применение специальных приемов внушения, например, воздействие художественного произведения. Под влиянием художественного слова утрачивается представление воспитуемых о различии субъективного и объективного, снижается их критичность, что облегчает отождествление с литературным героем. Вместе с тем в художественном произведении в образной форме бывает обобщена определенная психологическая закономерность.

Как считал Ф. И. Иващенко, для повышения восприимчивости учащихся к воспитательным воздействиям необходим метод

беседы на позитивную тему. Он обозначил следующие приемы ведения такой беседы:

- 1) начало беседы на позитивную тему;
- 2) формулировка вопросов к ученику построена так, чтобы у него создавалось впечатление своей ведущей роли в беседе;
- 3) напоминание ученику о его позитивном поведении в прошлом;
- 4) похвальное слово, побуждающее доверие к воспитателю;
- 5) сокращение до минимума оценочных суждений.

Приемы ориентированы на фасцинацию — создание у воспитанника позитивного настроения, установки на взаимопонимание [20, с. 154].

Проблема организации деятельности воспитателя

В 80-е гг. ученые пришли к выводу, что деятельность воспитателя тесно взаимосвязана с организацией и руководством им конкретными видами детской деятельности.

В 90-е гг. ученые под руководством С. С. Харина изучали имплицитную педагогическую концепцию детской личности и осуществляли поиск новых средств повышения эффективности деятельности педагога [41; 50].

Ученый Ф. И. Иващенко с 1991 г. занимается исследованием психологических проблем воспитания. Ученый отмечает, что в воспитании реализуется не одна, а две цели — цель воспитателя и цель воспитуемого, которые могут не совпадать [20, с. 9]. Он установил наличие в деятельности воспитателя, наряду с прямыми, косвенных целей, объективно не связанных с прямыми и направленными на установление и поддержание психологического контакта с детьми. Им также выявлены существование неоднозначных отношений между объективными и субъективными целями воспитателя и искаженное отражение в сознании детей целей воспитания [20, с. 191].

Психолог описал тактику коррекционно-развивающей работы воспитателя, целью которой является формирование положительных качеств личности, противоположных тем, которые считаются причиной отклонений в поведении ребенка (при наличии агрессивности развивать благожелательность). Данная цель, по мнению

ученого, является более достижимой по сравнению с целью искоренения старых способов поведения и отношений.

Им выделены этапы коррекционной работы воспитателя:

1. Выявление причин отклонения в поведении ребенка, сильных и слабых сторон его личности, поскольку нежелательное поведение ребенка может быть вызвано стилем воспитания.

2. Определение целей и способов действия по искоренению недостатков в поведении ребенка и формированию положительного качества, противоположного тому, которое является причиной отклонений в поведении.

3. Дискредитация, обесценивание отрицательных форм поведения воспитанника и формирование у него желания избавиться от недостатков в поведении.

4. Работа по обеспечению благоприятного положения ребенка в системе межличностных отношений в детском коллективе. Выбор вида деятельности, в котором наиболее успешно будет формироваться положительное качество у воспитуемого. Это должна быть продолжительная деятельность с повторяющимися ситуациями (эгоистического ученика включают в состав спортивной команды, где успех зависит от всех и от каждого).

5. Закрепление прививаемого качества с помощью упражнений в естественных условиях или через специально организованный тренинг. Обязательным является использование позитивных подкреплений [21, с. 16—21].

Исследователь Е. А. Панько отмечает, что в настоящее время сформировалось отношение к детству как к самоценному периоду жизни, который содействует полноценному формированию личности ребенка. Гуманизация дошкольного воспитания предполагает переход от учебно-дисциплинарного типа взаимодействия с ребенком к лично-ориентированному. Соответственно, основная цель дошкольного воспитания — обеспечение физического и психического здоровья детей.

Психолог Е. А. Панько раскрыла содержание функций воспитателя:

1. Функция охраны и укрепления здоровья детей, являющаяся главной. Воспитатель должен формировать основы здорового образа жизни у детей, заинтересованность и потребность в нем, приобщать детей к физической культуре, создавать условия для их двигательной активности.

2. Воспитательная функция. Педагог обязан прививать дошкольникам ценностное отношение к окружающей действительности и к самим себе, способствовать развитию самооценки, самоуважения, эмпатии, любви к родителям, доброжелательного отношения к сверстникам, бережного отношения к природе; стремиться пробудить у дошкольников чувство прекрасного и стремление к творчеству, а также регулировать взаимоотношения в детской группе с целью создания для каждого ребенка благоприятного психологического микроклимата.

3. Гедонистическая функция — создание благоприятных условий для переживания дошкольниками приятного самочувствия и наслаждения. Воспитатель должен усиливать в ребенке чувство радости бытия, способствовать мажорности настроения, жизнерадостности.

4. Обучающая функция, выражающаяся в стимуляции и управлении активностью дошкольника, в результате которой у него формируются знания, умения и навыки. Важно развивать любознательность ребенка. Главная цель обучения дошкольников, согласно Е. А. Панько, не передача готовых знаний, а формирование способности, интереса к самостоятельному их приобретению.

5. Диагностическая функция, которая проявляется в педагога воспитателя отыскать причины своеобразия и отклонений в развитии воспитанников. Для него важен принцип: «Не навреди!». При этом необходимы объективность воспитателя и сотрудничество с психологом и родителями.

6. Коррекционная функция, реализуемая посредством игровой и художественной деятельности. С помощью одной и той же игры педагог может решать различные задачи: повышение самооценки детей, оказание тонизирующего эффекта, обучение сотрудничеству. Воспитателями используются такие направления коррекционных воздействий средствами искусства, как увлекающие занятия и самораскрытие в творчестве.

В работе с родителями важное место занимают такие функции воспитателя, как просветительская, консультативная (предполагает общение на равных позициях с родителями), исследовательская, функция регулирования и координации, выработки совместных воспитательных воздействий по отношению к воспитанникам со стороны детского сада и семьи [39].

Проблема педагогического общения воспитателя

В 80-е гг. XX в. появляются первые диссертации, посвященные педагогическому общению воспитателя. Исследователь Л. Н. Башлакова выявила особенности общения воспитателей демократического и авторитарного стилей. Педагоги с демократическим стилем педагогического общения склонны отдавать предпочтения организационно-воспитательным воздействиям, а педагоги с авторитарным стилем — дисциплинарным и организационно-деловым.

Одним из первых исследователей в области педагогического общения воспитателя был Я. Л. Коломинский. В числе первых публикаций, посвященных общению воспитателя, была его статья «Что такое педагогическое общение?».

Активное изучение педагогического общения воспитателя с дошкольниками началось с 90-х гг. XX в. учеными И. Е. Валитовой, Е. Л. Гутковской, Л. Г. Лысюк, Я. Л. Коломинским, Е. А. Панько, С. С. Хариным, Л. Н. Башлаковой. Данная проблема сохраняет актуальность и в настоящее время.

Интенсивно изучается специфика педагогического общения воспитателей с родителями (Е. А. Панько, А. М. Счастливая, А. А. Петрикевич), что связано с запросами педагогической практики и внедрением в дошкольные учреждения образовательных программ, ориентированных на установление сотрудничества между родителями и педагогами с целью гармонизации развития детей.

На современном этапе развития педагогической психологии актуальной является проблема изучения внутреннего компонента педагогического общения воспитателей с воспитанниками.

В своей диссертации «Динамика эмоционального и оценочного компонентов педагогического отношения воспитателей в процессе их общения с детьми» (1997 г.) О. Г. Ксенда выделила в качестве основных компонентов педагогического общения воспитателя оценочный и эмоциональный компоненты. Ученая обнаружила, что их значимость и отношения воспитателей к детям не являются постоянными и зависят от длительности общения педагогов со своими воспитанниками [31]. Ею также определено влияние стиля педагогического общения (авторитарный и демократический) на идеал детской группы.

Как считает Е. А. Панько, эффективность профессиональной деятельности воспитателя невозможна без конструктивного взаимодействия

с родителями дошкольников. Она отмечает, что важная задача педагога детского сада — обеспечение преемственности и взаимопроникновения семейного воспитания и воспитания в детском саду.

Ученая выделила условия успешного взаимодействия воспитателя с родителями:

1. Наличие у воспитателя готовности действовать совместно с семьей и желание найти подход к родителям. Для этого важно знать ожидания родителей в отношении воспитателя.

2. К родителям необходимо применять индивидуальный подход, использовать различные методы работы с ними и отдавать предпочтение косвенным способам воздействия над прямыми.

3. Важно, чтобы педагог умел сообщать приятную информацию родителям о ребенке и, если в этом есть необходимость, об отрицательных моментах.

4. Если воспитатель желает в чем-то убедить родителей, то следует это делать тонко, тактично, не ущемляя их самолюбия.

5. Создание равноправных и доверительных отношений с родителями. Умение их слушать.

6. Лишь предваряя неприятную информацию о ребенке положительным вступлением, воспитатель может рассчитывать на расположение к себе родителей и доверие к своим советам и замечаниям.

7. Положительное воздействие на родителей оказывают ссылки на высказанное ими мнение («Вы в прошлый раз верно заметили ...»). Их ценность в том, что воспитатель дает понять: «Мы вместе, я к вашим советам прислушиваюсь и от вас ожидаю того же».

8. В установлении контакта с родителями помогают и готовность воспитателя первому извиниться, опередить критику самокритикой, вовремя промолчать.

9. Воспитатель должен ориентироваться не на представление об усредненном родителе, а на конкретных родителей, учитывая их индивидуальные особенности [39].

Проблема влияния личности педагога дошкольного учреждения на воспитуемых

На современном этапе развития педагогической психологии широко представлены работы ученых по проблеме влияния

педагогов дошкольного учреждения на развитие личности ребенка и на характер его взаимоотношений с окружающими людьми. В частности изучено влияние педагогов дошкольного учреждения:

- на самооценку дошкольника (Е. А. Панько, Е. Л. Гутковская, Т. В. Юркевич);

- развитие детского творчества, способностей ребенка (Е. А. Панько, А. А. Амельков, А. Н. Белоус, Л. Б. Горбунович);

- развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников (Н. А. Цыркун, Е. П. Чеснокова, Л. Н. Башлакова);

- взаимоотношения дошкольников в группе сверстников и психологический климат в детском обществе (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, Л. В. Финькевич, Е. П. Чеснокова).

Психолог Е. А. Панько исследовала отношение дошкольников к личности воспитателя детского сада и установила, что результативность труда педагога определяется не только его умением понять ребенка, но и тем, как дети интерпретируют его облик, поведение, как относятся к нему. Данная сторона взаимодействия часто не учитывается педагогами.

Она описала показатели, которые отражают отношение дошкольника к личности воспитателя:

- в поведении ребенка: содержание и частота обращений к воспитателю, форма обращения, характер ответных реакций на воздействие воспитателя, эмоциональная вовлеченность ребенка в общение с ним, доминирующий тип поведения ребенка в присутствии воспитателя;

- в рисунках: содержание рисунка воспитателя, композиция, степень полноты изображения, детализация, палитра, эмоциональная характеристика протекания процесса рисования;

- в беседе с ребенком: вопросы вида «Хотел бы ты быть похожим на воспитателя?», «Хотел бы ты перейти в другой детский сад?», «Если бы детский сад закрылся на ремонт, с кем бы ты хотел перейти в другой детский сад?».

Психолог Е. А. Панько в процессе исследования, проводимого в средних, старших и подготовительных группах детских садов г. Минска, определила, что отношение дошкольников к воспитателю зависит от ряда факторов: возрастных особенностей детей, изменений их познавательной и мотивационной сфер, развития

представлений о людях, формирования к концу дошкольного возраста новой социальной позиции, особенностей личности ребенка.

Ученой детально изучено влияние статусного положения ребенка в группе сверстников на мотивацию отношения к воспитателю. Уровень осознанности мотивов отношения к воспитателю выше у «популярных» детей, которые дети наиболее часто указывают мотивы вида: оценка по признаку личного отношения воспитателя к ребенку («она меня часто жалеет», «она мне значок дала», «она меня не наказывает»). У «непопулярных детей» — мотивы на основе общей недифференцированной оценки («она хорошая», «потому, что я ее люблю») [40, с. 259—267].

Исследователь Е. А. Панько подчеркивает, что системообразующим фактором личности воспитателя выступает самооценка, от которой зависит проявление многих профессионально значимых качеств. Она не только влияет на поведение воспитателя, но и сказывается на успехах дошкольников. Общаясь с человеком с высокой самооценкой, уверенным в своих возможностях, дети начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной значимости. Низкая самооценка воспитателя сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих, чувством повышенной тревожности, подозрительности не только по отношению к детям, но и их родителям, коллегам, что плохо сказывается на педагогическом процессе и его результатах [40, с. 12].

Психологом Е. А. Панько были выделены шесть типов воспитателей, различающихся профессиональными интересами, повышенным вниманием к некоторым из них. Специфика профессиональной направленности педагогов сказывается на их индивидуальном стиле деятельности.

1. Воспитатель, направленный на игру. Проявляет интерес к играм детей, склонен к «игровой позиции» и успешно ее формирует у своих воспитанников. При руководстве игрой и другими видами деятельности такой воспитатель опирается на игровые мотивы, для него характерно применение внеситуативно-личностного общения с ребенком, косвенных методов воздействия (посредством взятой на себе роли в игре, кукольного персонажа). При общей оценке ребенка опирается, прежде всего, на его поведение в игровой деятельности.

2. Воспитатель с художественной направленностью. Демонстрирует повышенный интерес к художественной деятельности

и руководству ею. Сам увлечен искусством, проявляет художественные способности. При решении педагогических задач прибегает к искусству, общению посредством художественно-литературного образа, музыки. Оценивая своих воспитанников, исходит преимущественно из их достижений в художественной деятельности.

3. Воспитатель-дидакт. В центре его внимания — образовательные задачи. Тяготеет к «школьным» методам обучения. Преобладает деловое и познавательное общение. Осознание применяемых средств воздействия и их эффективности достаточно высоко при реализации обучающей функции. При руководстве другими видами деятельности осознанность воздействия ниже. Оценивает детей, опираясь преимущественно на их успехи в овладении знаниями на занятиях.

4. Гармонический стиль деятельности воспитателя. Характеризуется проявлением одинаково высокого интереса ко всем основным видам детской деятельности и успешным руководством ими. Дети у таких педагогов достигают относительно высоких результатов как в игровой, так и художественной, бытовой, трудовой, учебной деятельности, экспериментировании. Воспитатели используют разные средства воздействия, преимущественно косвенные; в общении с детьми учитывают их возрастные и индивидуальные особенности, специфику деятельности, ответные реакции. Характеризуют детей разносторонне. Без труда вступают в разные виды общения с детьми.

5. Формально-прагматический стиль. Характеризуется настойчивостью и ответственностью в выполнении своих функций, требовательностью к детям. Во взаимоотношении с ними и родителями воспитатель исходит из формально выдвигаемых требований без учета их индивидуальных особенностей, конкретной ситуации; не проявляет гибкости и тактичности. При общей оценке ребенка исходит из выполнения предъявляемых требований, обеспечивающих нормальное протекание режимных моментов. Теплые отношения с детьми возникают нечасто.

6. Индифферентный стиль. Отсутствует выраженная направленность на определенную деятельность детей. Педагог безразличен к работе с ними, выполняет свои обязанности формально. Интерес к изучению ребенка и семьи не проявляет. При оценке детей исходит преимущественно из их поведения при выполнении режимных моментов, занятий; близкий контакт с воспитанниками отсутствует [22, с. 257—259].

Первые четыре типа индивидуального стиля педагогической деятельности Е. А. Панько относит к позитивным, последние два — к негативным, педагогически нецелесообразным.

Проблема создания психологического климата в дошкольном учреждении

Благоприятный психологический климат в дошкольном учреждении является важным условием позитивного самочувствия и самораскрытия ребенка, доверительности в отношениях воспитанников и педагогов дошкольного учреждения.

К научному анализу проблемы психологического климата в дошкольной группе обратились Е. Л. Гутковская и Е. А. Панько. По их мнению, главная роль в его создании принадлежит воспитателю. Психологический климат в дошкольной группе складывается из двух систем отношений: «ребенок — воспитатель» и «ребенок — ребенок».

Ими выделены условия создания благоприятного психологического климата в дошкольной группе:

1. Гуманистический подход педагога к обучению и воспитанию дошкольников: эмоционально комфортное и личностно развивающее общение с детьми, сотрудничество, стимулирующая оценка, преобладание косвенных воздействий над прямыми, воздействие средствами искусства.
2. Профессиональная психологическая культура воспитателя.
3. Знание воспитателем социометрической структуры группы, умение ее диагностировать, осуществлять работу по воспитанию гуманных отношений между детьми, развивать их коммуникативные умения.
4. Осуществление воспитателем коррекционной работы с непопулярными (изолированными), малообщительными, конфликтными детьми, «антилидерами».
5. Организация эмоционально насыщенных событий: утренники, спортивные мероприятия.
6. Личность руководителя дошкольного учреждения. Создание им атмосферы творческого поиска.

Под благоприятным психологическим климатом в педагогическом коллективе Е. Л. Гутковская понимает доверие и требовательность членов коллектива друг к другу, высокую степень эмоционального сопереживания и взаимопомощи, доброжелательную и деловую критику, коллегиальность в принятии важных для жизни коллектива решений, сплочённость, демократический стиль педагогического руководства [16; 17, с. 109—119].

Проблема семейного воспитания

Первичное влияние на формирование личности ребенка оказывает ближайшее семейное окружение. Учитывая данное обстоятельство, белорусские психологи обращаются к анализу недостатков семейного воспитания, которые приводят к искажениям в личностном развитии ребенка. Проблемы семейного воспитания подростков и старших школьников анализируются И. А. Фурмановым, А. А. Аладыным, А. Н. Сизановым, Е. С. Слепович.

Ученый И. А. Фурманов проанализировал стили семейного воспитания, вызывающие нарушения поведения детей старшего школьного возраста. Он установил, что на направленность поведения ребенка оказывает влияние вся совокупность взаимоотношений в семье: супружеские, родительско-детские, детско-родительские и детско-детские отношения. Многие нарушения поведения ребенка определяются не столько недостатками реально существующего стиля семейного воспитания, сколько особенностями восприятия и интерпретации ребенком действий родителей. Только тогда, когда воздействия родителей оцениваются ребенком в качестве препятствия к удовлетворению актуальных потребностей, будут возникать «нарушения поведения» как реакция сопротивления или борьбы за сохранение самоидентичности.

Ученым выявлены стили семейного воспитания, провоцирующие формирование у подростков и юношей агрессивного поведения деструктивной и асоциальной направленности, предрасположенности к физической, вербальной, косвенной агрессии и негативизму: авторитарная, доминирующая, требовательная, ограничивающая, снисходительная гиперпротекция, потворствующая, скрытая

и жесткая гипопротекция, повышенная моральная ответственность, жесткое и жестокое обращение, эмоциональное отвержение.

Исследователь И. А. Фурманов установил особенности семейного воспитания, которые приводят к развитию подростковой агрессивности: неустойчивость воспитания (колебания между гиперопекой и гипопекой), предпочтение в подростке детских качеств и стремление родителей игнорировать взросление детей, проекция на подростка собственных нежелательных качеств, вынесение конфликта между супругами в сферу семейного воспитания, неразвитость родительских чувств (родители игнорируют ребенка, плохо переносят его присутствие), воспитательная неуверенность родителя («идет на поводу у ребенка»). Поэтому И. А. Фурманов делает вывод о том, что работа с подростками, имеющими нарушения в поведении, должна строиться комплексно: с подростками и их внутрисемейными отношениями [49, с. 301—306].

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема эффективности стиля педагогической деятельности

Интегративной характеристикой педагогической деятельности является ее индивидуальный стиль, который во многом определяет результативность процессов обучения и воспитания, развитие личности учащихся. Поэтому белорусскими психологами разрабатываются типологии стилей педагогической деятельности на основе выделения основного определяющего их фактора.

Психологи Н. А. Березовин и Я. Л. Коломинский выделили пять стилей педагогической деятельности на основе соотношения демонстрируемого педагогом поведения и реального отношения к учащимся:

1. Активно-положительный, характеризующийся эмоционально-положительной направленностью педагога по отношению к детям и педагогической деятельности, которая адекватно реализуется в поведении, речевых высказываниях и отношениях с родителями.

2. Пассивно-положительный, отражающий (при общей положительной направленности) замкнутость, сухость, категоричность и педантизм педагога в манере поведения и речевых высказываниях.

3. Ситуативный, связанный с проявлением эмоциональной нестабильности учителя. Под влиянием конкретных ситуаций в его поведении обнаруживаются черты и положительного, и отрицательного стилей. При общем положительном отношении к детям в поведении педагога может отмечаться вспыльчивость, непоследовательность, чередование дружелюбия и враждебности.

4. Активно-отрицательный, характеризующийся явной негативной направленностью педагога, которая проявляется в резкости, раздражительности, акцентировании внимания на недостатках учеников, частых замечаниях и наказаниях.

5. Пассивно-отрицательный, предполагающий, что учитель не столь явно обнаруживает негативное отношение к детям и педагогической деятельности. Проявляется в эмоциональной вялости, безучастности, скрытой неприязни, сухости, отчужденности в общении с учениками, равнодушии к их успехам и неудачам, формализме в работе [10; 11].

Проблема педагогического взаимодействия

Интерес белорусских психологов к проблеме педагогического взаимодействия возник с 70-х гг. XX в., когда вышла книга Я. Л. Коломинского и Н. А. Березовина «Учитель и детский коллектив».

Рассмотрению проблемы педагогического взаимодействия были посвящены работы Н. Г. Оловниковой, Е. Л. Гутковской, Э. В. Котляровой, Е. А. Орловой.

Социально-перцептивный компонент педагогического взаимодействия изучала С. В. Кондратьева.

С развитием психологической службы в учреждениях образования Беларуси было положено начало исследованию теоретических и методологических проблем диагностики и коррекции эмоциональных отношений педагогов и детей, представлений педагогов о личности ребенка в педагогическом общении.

Исследователи Н. М. Плескачева и Ж. А. Барсукова изучили связь избирательного педагогического взаимодействия со структурой

межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста. Избирательность педагогических взаимоотношений, по Н. М. Плескачевой, — это тенденция использования педагогом различных по форме, модальности и частоте воздействий, обусловленных отношением педагога к ребенку. Чем лучше педагог относится к детям, тем больше он использует по отношению к ним организационных и оценочных воздействий и тем меньше склонен к применению дисциплинарных воздействий [7].

Психолог А. А. Амельков разработал структуру педагогического взаимодействия, в которой выделил педагогическое общение, совместную деятельность (игровую, учебную, профессионально-педагогическую) и систему отношений личности (отношение к себе, к другим людям и к окружающему миру) [2, с. 62]. Ученым также рассмотрено соотношение ведущего вида деятельности активного компонента педагогического взаимодействия на разных возрастных этапах. Педагогическое общение является активным компонентом педагогического взаимодействия в младенческом, старшем дошкольном, старшем подростковом возрастах, в период юности и ранней зрелости (21—27 лет). Совместная деятельность — в раннем, младшем школьном, раннем юношеском возрастах, в поздней юности и средней зрелости (36—42 года). Отношения как компонент педагогического взаимодействия преобладают в младшем дошкольном, раннем подростковом, юношеском возрастах, ранней зрелости (27—36 лет) и поздней зрелости (42—48 лет) [4; 5].

Исследователь Я. Л. Коломинский выделил согласованные и несогласованные типы педагогического взаимодействия (согласованность эмоциональной модальности отношения и его внешнего, поведенческого проявления) [26].

Согласованные типы (согласованный положительный, согласованный отрицательный) характеризуются тем, что внутреннее отношение педагога к детям проявляется в адекватных внешних вербальных и невербальных поступках. Несогласованные типы характеризуются расхождением внешних и внутренних составляющих педагогического взаимодействия.

Несогласованный положительно-отрицательный тип взаимодействия характеризуется тем, что при внутренне положительном эмоциональном отношении к воспитанникам педагог проявляет жесткие, холодные, дистантные формы общения.

Несогласованный отрицательно-положительный тип взаимодействия отличается тем, что при внутренне отрицательном отношении педагог демонстрирует мягкие, теплые, положительные формы общения [22, с. 11; 44].

По мнению Я. Л. Коломинского, некоторые типы педагогического взаимодействия (например, несогласованный положительно-отрицательный тип) внушаются студентам в процессе профессиональной подготовки. Например, будущим педагогам внушают, что главным условием успеха является строгость и требовательность учителя. В результате положительные установки учителя маскируются неадекватно холодным поведением, что препятствует установлению атмосферы эмоциональной раскованности школьников.

Исследования Я. Л. Коломинского показали, что учителя положительного стиля педагогического взаимодействия демонстрируют большую точность в понимании характера межличностных отношений и статусных позиций учащихся. Этот факт ученый объясняет тем, что данные учителя проявляют более глубокий интерес к внутреннему миру школьников, к пониманию личностной значимости для их межличностных отношений.

Психолог Я. Л. Коломинский предлагает говорить о двойном личностном опосредовании педагогического взаимодействия: субъект-субъектное взаимодействие и субъект—объект—учебный предмет [22, с. 53].

Проблема педагогического общения

С середины 70-х гг. XX в. наметилась тенденция изучения структуры и особенностей педагогического общения, выделения его компонентов, их взаимосвязи с методическим и содержательным аспектами педагогического процесса. Приоритет в научной разработке данной проблемы принадлежит С. В. Кондратьевой, Ф. И. Иващенко и Я. Л. Коломинскому.

В 90-е гг. XX в. учеными были предприняты попытки решения проблемы коррекции представлений педагогов о личности ребенка путем создания и проверки тренировочных моделей, основанных на гештальттерапевтических и личностно-ориентированных подходах. С этой целью психологами Е. Л. Гутковской, Я. Л. Коломинским,

Е. А. Панько и С. С. Хариным были разработаны программы и пособия по самообразованию.

В настоящее время активной разработкой проблемы педагогического общения занимается А. А. Амельков. Им выявлено влияние стиля педагогического общения на характер межличностных отношений в классе младших школьников и установлено:

1. Возрастание показателя благополучия взаимоотношений между младшими школьниками в классах в случае обладания учителем стилем общения «общение-расположение» и уменьшения — при обладании учителем стилем общения «общение-дистанция».

2. Влияние стиля педагогического общения на сплоченность и взаимность в межличностных отношениях младших школьников.

3. Зависимость уровня социально-психологического комфорта ребенка в малой учебной группе от стиля педагогического общения. Максимальный уровень комфорта у детей диагностируется, если учитель демонстрирует «общение-расположение» и минимальный — при реализации учителем «общения-безразличия» [3, с. 104—109].

Научный анализ проблемы педагогического общения широко представлен в работах Я. Л. Коломинского. По мнению ученого, педагогическому общению свойственны преднамеренность и непреднамеренность. Под осознаваемым (преднамеренным) педагогическим общением Я. Л. Коломинский понимает такие речевые и неречевые акты поведения педагога (взрослого), которые он сознательно строит и воспринимает как меры воспитательного воздействия, прямо или косвенно направленные на формирование личности ребенка или межличностных отношений. Соответственно под неосознаваемым (непреднамеренным) педагогическим общением Я. Л. Коломинским понимаются такие акты поведения педагога (взрослого), которые не осознаются им как меры воспитательного воздействия. Причем подлинный стиль педагогического отношения нередко обнаруживает себя именно в таких произвольных, непреднамеренных актах педагогического общения.

Как подчеркивает Я. Л. Коломинский, чем выше уровень педагогического мастерства учителя, тем шире зона осмысления педагогом своих поступков и суждений как актов педагогического воздействия, тем шире и богаче их репертуар [44, с. 301—302].

Ученый описал явление коммуникативной односторонности: учитель успешно решает задачи фронтального общения, но чувствует

себя некомфортно при индивидуальном общении с учащимся и наоборот; учитель эффективно реализует педагогическое общение, если его содержанием является учебно-предметный материал, и испытывает затруднения, если предмет педагогического общения — социально-психологические проблемы.

Проблема социально-перцептивных механизмов педагогического общения

Ведущим компонентом педагогического общения является перцептивный. Учитывая данный факт белорусские ученые-психологи предпринимают попытки по выявлению психологических механизмов влияния педагогической перцепции учителя на отношение к учащимся и на построение педагогического процесса в целом.

Изучением социально-перцептивных механизмов педагогического общения в белорусской педагогической психологии занимаются такие ученые, как Я. Л. Коломинский и С. В. Кондратьева.

Понятия «рефлексия» и «социальная перцепция» разграничил Я. Л. Коломинский. Социальную рефлексию он определяет как способность субъекта воспринимать и оценивать основные параметры своего собственного взаимоотношения с другими членами группы, а социальную перцепцию — как способность воспринимать и оценивать основные параметры взаимоотношений других членов группы между собой. Отмечает опосредованность социальной перцепции и рефлексии.

Рефлексия учителя вносит коррективы в стратегию и тактику педагогического воздействия [24].

Перцептивная сторона педагогического общения стала предметом научного анализа в работах С. В. Кондратьевой. Она отмечала, что эффективность деятельности учителя невозможна без обратной связи о ходе усвоения учебного материала и о том, как дети оценивают поведение педагога. С повышением уровня понимания учителями ученика уменьшается количество всех воздействий, увеличивается их разнородность и число косвенных воздействий при уменьшении прямых воздействий, более гибко сочетаются положи-

тельные и отрицательные оценочные воздействия, увеличивается частота их избирательности.

Психолог С. В. Кондратьева выявила три уровня понимания учителем личностных особенностей учащихся. Учителя высокого уровня понимания учащихся осуществляют познание их личности с учетом данных научной психологии, отражают устойчивые интегральные свойства личности, а не только преходящие состояния, умеют предвидеть особенности поведения учащихся, делают объективные оценочные суждения вне зависимости от уровня успеваемости школьников. Учителя среднего уровня понимания учащихся отражают только отдельные, наглядно воспринимаемые качества учеников вне связи с их личностью в целом, оценивают личность школьников в зависимости от успешности их обучения. Учителя с низким уровнем познания личности учащихся воспринимают лишь внешний рисунок поведения, не пытаются проникнуть в его мотивы, демонстрируют субъективность оценивания, не проявляют интерес к личности детей [29, с. 158—174].

Повышение уровня понимания учащихся, согласно С. В. Кондратьевой, сопровождается уменьшением количества педагогических воздействий при возрастании их эффективности. Учителя с высоким уровнем понимания учащихся отдают предпочтение организующим воздействиям и в наименьшей степени прибегают к оценивающим. Учителя среднего уровня чаще используют дисциплинирующие воздействия и минимально — оценивающие. У учителей низкого уровня преобладают дисциплинирующие воздействия и минимально представлены организующие воздействия [22, с. 56—71].

Проблема педагогических конфликтов

Увеличивающаяся конфликтность взаимоотношений в системах «педагог — педагог», «педагог — учащиеся» и «педагог — администрация» отрицательно сказывается на образовательном процессе. Это определяет необходимость выявления психологических факторов, содействующих повышению конструктивности педагогических взаимоотношений и принятия субъектами образовательного процесса друг друга.

Рассмотрению данной проблемы посвящены работы Л. А. Семчук, которая установила, что поведение учителя в конфликтных ситуациях

регулируется представлениями о детях и самом себе. У учителей с адекватной самооценкой и оценкой личности школьников доминирует тактика реагирования в конфликтной ситуации «сотрудничество». Для учителей с заниженной оценкой учащихся и завышенной самооценкой характерна в большей степени тактика «соперничество», с заниженной самооценкой и завышенной оценкой учащихся — «избегание». Учителя, прибегающие к тактике сотрудничества при разрешении конфликтных ситуаций, склонны использовать косвенные воздействия, а учителя, использующие тактику соперничества, — прямые воздействия [46].

Проблема оценочной деятельности учителя

Проблема психологической эффективности оценочной деятельности учителя привлекает внимание большого количества ученых, поскольку в зависимости от характера предъявления оценок учащемуся они могут выполнять стимулирующую и депрессирующую роли. Выявлению факторов оценочной деятельности учителя, механизма ее влияния на личность учащегося посвящены исследования Я. Л. Коломинского и Е. И. Медведской.

Значимое место в педагогическом взаимодействии отводит психологии педагогической оценки Я. Л. Коломинский. По его мнению, оценочные суждения должны строиться таким образом, чтобы влиять на эффективное психическое развитие ребенка в начальный период обучения. Ученым установлено, что с повышением уровня профессионального мастерства педагоги чаще привлекают к оценке учебно-познавательной деятельности детей их сверстников. При этом оценке подвергаются не только качество исполнения действия, но и самостоятельность поиска, творческого проявления учеников.

Он уделяет внимание существованию педагогических стереотипов, которые при оценивании ребенка приобретают позитивное значение только в условиях дефицита информации, впоследствии уступая место профессиональному изучению личности [42, с. 148].

Феномен субъективизма педагогической оценки, заключающийся в зависимости оценивания учителем личностных качеств ученика от уровня его академической успеваемости, изучала Е. И. Медведская. Результаты исследований ученой свидетельствуют об

изменениях у современных педагогов стереотипа переоценки у отличников позитивных личностных качеств и недооценки негативных, а у слабоуспевающих учеников, наоборот, недооценки позитивных и переоценки негативных качеств.

Психологом Е. И. Медведской установлено, что для современных учителей характерно сохранение тенденции более высокой оценки позитивных качеств у отличников по сравнению с неуспевающими школьниками. Однако минимальные оценки по негативным качествам учителя склонны выставлять именно слабоуспевающим школьникам. То есть, имеет место размывание стереотипа педагогического оценивания [36, с. 64—67].

Проблема развития творчества педагогов

Проблема развития профессионально важных качеств преподавателей средствами художественной деятельности, рассмотрения этой деятельности как фактора профессионально-личностного развития личности анализировалась М. З. Яновским.

Развитие творческой личности в педагогическом процессе рассмотрели Е. С. Раподевич и Н. Ф. Вишнякова.

Психолог Л. Н. Рожина разработала инновационную технологию образования, основанную на реализации межпредметных связей (психология—мировая художественная литература) и авторский курс методики преподавания психологии.

Ученые С. В. Кондратьева, К. В. Вербова и П. А. Ковалевский в своих исследованиях показали, что творчество учителя проявляется в его социально-перцептивной деятельности. Творческим продуктом этой деятельности является открытие учителем индивидуальности ученика. Творческая педагогическая деятельность отличается от стереотипной деятельности более высоким уровнем развития рефлексии и направленностью на личностный рост ученика.

Согласно результатам исследования А. П. Ковалевского, творчество учителя в высокой степени обусловлено гуманистическими мотивами и высокоразвитой энергетической функцией этих мотивов [23, с. 3].

Профессионально-личностное развитие педагогов и становление их профессионального мастерства с позиций креативной

акмеологии рассматривает Н. Ф. Вишнякова. Предмет креативной акмеологии, согласно Н. Ф. Вишняковой, — изучение особенностей и тенденций развития креативности как процесса и результата творческой зрелой личности, изучение объективных и субъективных факторов достижения творческих вершин и профессионального мастерства в процессе ее самоактуализации [14, с. 5—9].

Креативная акмеология ориентирована на организацию и управление инновационной практикой саморазвития взрослой творческой личности.

В креативной прикладной акмеологии выделяются реконструкция, модернизация и модификация известных направлений в обучении будущих специалистов и формировании их творческой зрелости при внедрении элементов нового в существующую традицию.

Прикладная задача креативной акмеологии — обобщение накопленного опыта, создание и конструирование инновационных технологий с созидательно-преобразующей и креативно-рефлексивной тенденцией реализации и внедрения их в образовательную практику.

Психологом Н. Ф. Вишняковой описаны основные этапы косвенного управления творческой деятельностью в креативной акмеологии:

- 1) моделирование креативной стратегии и имитационной тематики обучения;
- 2) создание условий для творческого микроклимата и организации проблемно-когнитивной и эмоционально-образной ситуации, которые повышают мотивацию креативного познания;
- 3) реализация сотворческого взаимодействия с помощью инновационных технологий и косвенных методов воздействия, в результате которых личность приходит к новым знаниям, являющимся качественным преобразованием;
- 4) моделирование рефлексивно-креативной практики в ходе имитационной реализации учебного процесса и самостоятельно полученного результата в виде новых знаний и креативных преобразований личности в процессе творческой зрелости специалистов;
- 5) осознание результата творческой деятельности.

Исследователь Н. Ф. Вишнякова выявила критерии креативной личности и эффективности продуктивного процесса: целесообразность результата, профессиональная и личностная значимость, оптимальность внедрения продуктивного результата и самоактуализация

личности, продуктивность и перспективность креативного опыта [22, с. 19—23].

Экспериментально установлена зависимость творческого отношения к профессии и показателей креативности: оригинальности, воображения, интуиции, эмоциональности, эмпатии и чувства юмора.

Психологом Н. Ф. Вишняковой выявлены три уровня креативности:

- 1) ориентированный на достижение творческого результата в сознательно-операционной поисковой деятельности;
- 2) направленный преимущественно на удовлетворение значимого для личности креативного процесса в непроизвольно-интуитивной поисковой деятельности;
- 3) креативно-преобразующий, ориентированный на достижение творческой зрелости личности через саморазвитие и самоактуализацию [14, с. 246—252].

Проблема развития профессионального самосознания педагога

На современном этапе развития педагогической психологии белорусские ученые сконцентрировали внимание на решении проблемы целенаправленного формирования профессионального самосознания педагогов, поскольку стихийный характер протекания данного процесса часто приводит к искаженному восприятию своей профессии и себя в ней.

К изучению эмоциональной сферы и профессионального образа «Я» педагогов дошкольных учреждений обратилась А. П. Гурко. Внимание ученой сконцентрировано на психологическом аспекте разработки и внедрения новых инновационных технологий повышения квалификации. Исследователь А. П. Гурко считает, что система повышения квалификации должна, прежде всего, формировать способности педагогов к профессионально-личностному развитию, появлению у них психологической готовности к эффективной деятельности в изменяющемся образовательном пространстве, развитию профессионального самосознания и повышению уровня их психологической культуры.

Психологом А. П. Гурко были разработаны психолого-педагогические материалы (лекции, оценочные шкалы, упражнения на развитие педагогической рефлексии) для практического применения в работе со специалистами дошкольного образования в системе повышения квалификации. Разработанные программы лекций и практических занятий по проблеме «Развитие профессионального самосознания педагогов дошкольного образования» были включены в учебно-тематические планы курсов повышения квалификации на базе Минского городского института повышения квалификации и переподготовки кадров и внедрены в работу со специалистами дошкольных учреждений. Результаты исследования А. П. Гурко свидетельствуют о положительной динамике педагогов дошкольного учреждения в высказываниях о направленности личности, профессионально-значимых качествах, способностях, психологической культуре, целеполагании, а также о позитивных изменениях в содержании профессионального «Образа-Я» педагогов [15, с. 34—37].

Проблема культуры речи учителя

Обращение белорусских психологов к рассмотрению проблемы культуры речи учителя обусловлено тем, что именно через педагогическое общение реализуются воспитывающая, обучающая и развивающая функции педагогической деятельности.

Концепцию профессиональной речи учителя сформулировал Н. Т. Ерчак. Основные положения данной концепции можно представить следующим образом:

1. Основной критерий эффективности речи учителя — степень глубины и отчетливости понимания ее учащимися.

2. Профессиональная речь учителя — единство внутриречевого звена и внешней громкой речи.

3. Приоритетным является формирование внутриречевого компонента, определяющего содержание высказывания, его адекватность условиям взаимодействия.

4. Цель профессиональной речи учителя — взаимопонимание. Условие достижения цели — знание о характере функционирования соответствующих психических механизмов [19].

Результаты исследования Н. Т. Ерчака свидетельствуют о том, что речи учителя присущи те же качества, что и речи лектора, актёра. Он выделил группы качеств, которые проявляются в речи учителя в зависимости от речевых функций. Это качества, связанные с образной (образность, языковое богатство, доступность для понимания), эмоциональной (эмоциональность, побудительность, тактичность) и знаковой (осознанность, информативность, точность) сферами психики. Центральное место в данной системе занимают динамичность и подготовленность, которые одновременно выступают важнейшим условием оптимальной реализации остальных качеств.

Репозиторий БарГУ

ТВОРЧЕСКАЯ БИОГРАФИЯ УЧЕНЫХ

АМЕЛЬКОВ Анатолий Александрович, кандидат психологических наук, профессор. Кандидатскую диссертацию защитил на тему «Влияние форм организации совместного труда старшеклассников на межличностные отношения» в 1985 г. Область научных интересов: педагогическое взаимодействие, психологическое образование родителей, психология семейного воспитания.

БЕНЕДИКТОВ Борис Андреевич, доктор психологических наук, доцент. Защитил докторскую диссертацию на тему «Общие и темпоральные особенности перевода и овладения языками» в 1976 г. Область научных интересов: психология овладения иностранным языком, формирование личности будущего учителя иностранного языка, психология обучения воспитанию в высшей школе.

ВАЛИТОВА Ирина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент. Защитила кандидатскую диссертацию на тему «Психологические особенности осознания себя во времени детьми дошкольного и младшего школьного возраста» в 1990 г. Является автором спецкурса «Психологическая помощь детям». С 1992 г. работает также практическим психологом в Центре медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями «Тонус», является научным руководителем психолого-педагогического отделения Центра. Область научных интересов: проблемы психологии развития, психологии аномального развития ребенка, практической психологии, психологической помощи детям с особенностями в развитии.

ВИШНЯКОВА Наталья Федоровна, доктор психологических наук, профессор. Защитила докторскую диссертацию на тему «Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии». Являлась руководителем научно-исследовательской темы «Психолого-педагогическое обоснование креативной парадигмы высшего образования» на протяжении 1999—2001 гг. Разрабатывает новое научное направление — креативная акмеология и креативная психопедагогика. Разработала тестовую методику «Креативность», позволяющую интерпретировать скрытые механизмы показателей креативности испытуемых на основе предпочтения жизненных ситуаций «Я-реальный» и «Я-идеальный» и выявить искомые качественные

и количественные показатели креативности. Обобщила опыт акмеологической тренинговой практики.

ГУРКО Анна Павловна, кандидат психологических наук. Защитила кандидатскую диссертацию по теме «Профессиональный «Образ-Я» педагогов дошкольного образования разных специальностей» в 2007 г. Сфера научных интересов: психологическая культура педагогов, психологическое здоровье педагогов и детей, интерактивные методы в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения, формы и методы профессионального совершенствования педагога.

ЕРЧАК Николай Тимофеевич, доктор психологических наук. Докторская диссертация была подготовлена на тему «Психология профессиональной речи учителя» (1993 г.). Материалы и экспериментальные методики, разработанные при подготовке диссертации, легли в основу курса психологии усвоения иностранного языка, подготовленного для студентов и слушателей магистратуры.

ИВАЩЕНКО Федор Иванович, доктор психологических наук, профессор. Защитил докторскую диссертацию на тему «Психология трудовой деятельности старших школьников». Впервые провел психологический анализ сельскохозяйственного труда (мотивы, целеобразование, общетрудовые и специальные умения и навыки, пути и способы обогащения труда школьников интеллектуальным содержанием). С 1991 г. занимается исследованием психологических проблем воспитания. Изучены структура деятельности воспитателя, особенности его целеобразования и психологического контакта с учащимися, понимание детьми целей воспитателя, творчество в деятельности воспитателя.

КАНДЫБОВИЧ Лев Александрович, доктор психологических наук, профессор. Докторская диссертация была подготовлена на тему «Психологические проблемы формирования профессиональной готовности курсантов вузов войск ПВО к службе в частях» (1982 г.). Область научных интересов: психологические проблемы готовности к деятельности, психологические проблемы высшей школы. Занимается изучением истории психологии Беларуси. Им в 1998—1999 гг. был прочитан впервые авторский курс «История психологии в Беларуси». В 2002 г. издано его учебное пособие «История психологии Беларуси».

КОЛОМИНСКИЙ Яков Львович, доктор психологических наук, профессор. Его экспериментальные исследования положили начало новой отрасли психологической науки — социальной педагогической психологии. В 1963 г. защитил кандидатскую диссертацию «Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе», где впервые в отечественной психологии был применен социометрический метод Дж. Морено. В 1980 г. защитил докторскую диссертацию по теме «Психология личных взаимоотношений в группе сверстников. Общие и возрастные особенности». Исследовал и описал социально-психологическую наблюдательность, важную для деятельности в системе «человек-человек», разработал процедуру ее измерения. Разработал типологию стиля педагогического взаимодействия, установил детерминированность педагогического взаимопонимания предметным содержанием педагогической деятельности.

КОНДРАТЬЕВА Светлана Витальевна, доктор психологических наук. После защиты докторской диссертации на тему «Межличностное понимание и его роль в общении» (1978 г.) была приглашена в Гродненский университет, где организовала аспирантуру по возрастной и педагогической психологии. Является автором первых учебных пособий по педагогической психологии в Белоруссии: «Педагогическая и возрастная психология» (1993 г.), «Психология труда и личности учителя» (соавтор К. В. Вербова) (1991 г.). Область научных интересов: социальная перцепция и рефлексия, перцептивно-рефлективная регуляция поведения субъекта познания других людей, психология педагогического творчества, психология педагогического общения. Психолог С. В. Кондратьева создала научную школу, разрабатывающую проблемы профессионализма в педагогическом общении. В августе 2000 г. ею была создана научно-исследовательская лаборатория профессионального развития личности.

КСЁНДА Ольга Григорьевна, кандидат психологических наук, доцент. В 1997 г. защитила кандидатскую диссертацию по теме «Динамика эмоционального и оценочного компонентов педагогического отношения воспитателей в процессе их общения с детьми». Научные и прикладные интересы связаны с исследованиями в области психологии манипуляции, изучения социальных стереотипов, форми-

рования у педагогов личностно-ориентированного подхода к ребенку, разработки развивающих комплексов для дошкольников.

МАРИЦУК Людмила Владимировна, доктор психологических наук, профессор. Защитила докторскую диссертацию на тему «Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития». Сфера научных интересов: психологические проблемы обучения иностранным языкам, психология обучения, способности.

МЕДВЕДСКАЯ Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент. Область научных интересов: психологические условия личностного развития субъектов образования, личностная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности, понимание учителем личности ученика.

ПАНЬКО Елена Александровна, кандидат психологических наук, профессор. Защитила кандидатскую диссертацию по теме «Восприятие комического в литературно-графическом изображении детьми дошкольного возраста». Рассматривала проблемы индивидуального стиля деятельности воспитателя (выделены шесть типов воспитателей), отношения дошкольников к личности воспитателя.

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

САВЕЛЬЕВА Татьяна Митрофановна, доктор психологических наук, профессор. Защитила докторскую диссертацию на тему «Психологические основы начального обучения языку в ситуации близкородственного билингвизма». Ею были проведены исследования по обучению и воспитанию дошкольников и младших школьников. Выполнены три темы-заказа Министерства образования нашей республики: «Проблема образовательно-воспитательного процесса в 1—3 классах школы с началом обучения в 6 лет», «Содержание, формы и методы обучения учеников подготовительных

и 1—3 классов городских и сельских школ, которые работают в режиме 5-дневной учебной недели», «Формирование самостоятельной деятельности учеников начальных классов сельских малокомплектных школ».

СУТОВИЧ Елена Иосифовна, кандидат психологических наук, доцент. Является автором многих экспериментов, посвященных апробации критериев и показателей оценки качества воспитания учащихся учреждений, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования. Область научных интересов: профессиональное самосознание личности.

ФУРМАНОВ Игорь Александрович, доктор психологических наук, профессор. В 1998 г. защитил докторскую диссертацию на тему «Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения на подростковом и юношеском этапах онтогенеза». Занимается проблемами детской агрессивности, психологических основ диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста, психологической работы с детьми, лишеными родительского попечительства, нравственной регуляции агрессивного поведения детей, стилей семейного воспитания, стимулирующих нарушения поведения детей старшего школьного возраста.

ЯНЧУК Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор. В 2001 г. защитил докторскую диссертацию по теме «Интегративно-эклетический подход к проблеме методологических оснований, теории и метода в современной социальной психологии и персоналогии». Область научных интересов: методология психологии, парадигмальные координаты современного психологического знания; психология образования, кросс-культурные исследования, постмодернизм в психологии; экологическая перспектива развития образования.

РАЗРАБОТКИ БЕЛОРУССКИХ ПСИХОЛОГОВ

Методика измерения психологической дистанции (Е. И. Медведская, модифицированный вариант Т. А. Заеко)

Цель методики: определение степени близости (отдаленности) субъекта по отношению к членам большой семьи на основании измерения длины психологической дистанции и выявления вида взаимоотношений между испытуемым и членами большой семьи.

Выполнение диагностической процедуры каждым членом семьи позволяет получить представление о структуре психологического пространства каждого члена семьи и оценить сплоченность семьи в целом.

Теория и описание методики. Одним из способов организации психологического пространства является психологическая дистанция. Она фиксирует относительно устойчивые границы психологического пространства и позволяет выделить существование данных устойчивых границ как в своем пространстве, так и в психологическом пространстве другого человека.

Психологическая дистанция является сложным личностным образованием, в структуру которого входят:

- обобщенное представление о себе, о своих возможностях и ограничениях во взаимодействии с другим человеком;
- обобщенное понятие о другом, о его свойствах;
- принятие решения о степени собственного влияния на другого и открытости (закрытости) своей психологической реальности для воздействия этого другого.

Психологическая дистанция может быть представлена в параметрах длины (короткая — длинная) и силы (слабая — напряженная). Параметр длины характеризует расстояние от «Я» одного человека до «Я» другого в психологическом пространстве и связан с переживанием ограниченности «Я» каждого из участников взаимодействия.

Параметр силы определяет заполненность психологической дистанции содержанием «Я» участников общения, меру представленности разных модальностей психической реальности (мыслей, чувств, желаний, возможностей) каждого из них в конкретный момент времени или в течение определенного временного промежутка. Этот параметр переживается как значимость другого человека,

которая связана с удовлетворением им определенных потребностей субъекта (чем больше потребностей он может удовлетворить и чем потребности выше в своей иерархии, тем больше значимость другого, тем сильнее его воздействие на свойства психической реальности субъекта).

Параметры длины и силы прямо коррелируют друг с другом: чем короче психологическая дистанция до определенного человека, тем более напряженной она является, чем сильнее переживание собственной ограниченности, тем большее влияние приобретает другой человек, тем больше его значимость.

В зависимости от длины психологической дистанции выделяют три вида отношений «испытываемый — другой человек» (рис. 1).

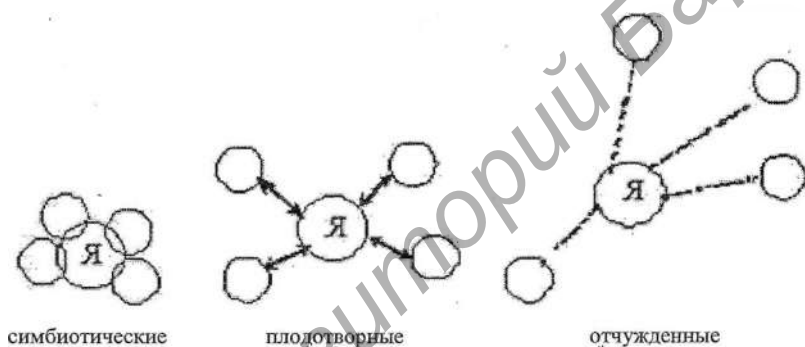


Рисунок 1 — Схематическое изображение видов отношения

Симбиотические отношения: психологическое пространство сильно сжато, уплотнено, что исключает возможность каких бы то ни было внутренних изменений в нем и делает его статичным, неподвижным. При таких маленьких расстояниях исключается возможность для динамики, расширения «Я», оно формируется под влиянием других людей или «поглощается» ими, нет простора для развития и проявления собственной активности.

Отчужденные отношения: при слишком больших расстояниях нет ощущения связи с другими людьми, создаются различные

барьеры для взаимовлияния, что замыкает «Я» на самом себе и, естественно, также является препятствием для личностного развития. При отчужденных отношениях, из-за отсутствия связей с окружающим миром, психологическое пространство вообще не образуется или включает в себя лишь некоторые элементы (поэтому является очень «бедным»).

Плодотворные отношения: базируются на оптимальной длине психологической дистанции. При таких отношениях существует возможность для движения, для переструктурирования психологического пространства в соответствии с изменяющимися внешними и внутренними условиями развития, и человек оказывается способным переживать изменения собственной психической реальности как результат воздействия или самовоздействия.

Предлагаемая методика определения психологической дистанции основана на широко распространенной в психодиагностике идее проекции внутренних переживаний на материал стимулов. Она базируется на эгоцентрической модели построения психологического пространства и предлагает получение от испытуемого невербального ответа на вопрос: «Кто из других мне ближе?». При этом «Я» субъекта выступает неким организующим центром его симпатий и антипатий по отношению к другим людям.

Стимульный материал методики: игровое поле представляющее 7×7 клеточек, и фигуры (рис. 2).

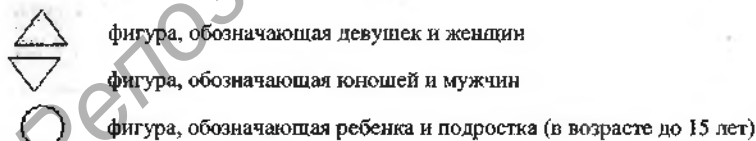


Рисунок 2 — Схематическое обозначение членов семьи

Для проведения обследования и интерпретации результатов исследователю необходимо располагать информацией о реальном составе семьи испытуемого.

Обследование проводится индивидуально с одним или несколькими членами семьи. Испытуемому предлагается расставить на игровом

поле фигуры, обозначающие членов семьи, на любых клеточках по отношению к своей фигуре, которая должна быть расположена в центре поля.

Инструкция (вариант для взрослых). «Перед Вами поле, расчерченное на небольшие квадраты. Попробуйте на данном поле расставить определенные фигуры, которые будут обозначать членов Вашей семьи, а также членов родительских семей: Вашей и Вашего супруга (ги). При этом треугольники «основанием вниз» обозначат членов семьи женского пола, треугольники «основанием вверх» — членов семьи мужского пола, а круг будет обозначать ребенка и подростка до 15 лет. Все фигуры, по мере расставления, подписываются.

Сначала Вы определяете местоположение своей фигуры: она должна быть в центре поля. Положение других фигур Вы будете определять относительно Вашей фигуры. Располагайте их как хотите по отношению к Вашей фигуре: можете ставить другие фигуры ближе к своей, можете дальше, поставить фигуру на фигуру, расположить их в одной клеточке, можете выносить фигуры за пределы поля».

Предлагаемые объекты для определения психологической дистанции: «Я» (испытуемый), муж (жена), ребенок, моя мама (мать испытуемого), мой отец (отец испытуемого), мать мужа (жены), отец мужа (жены), братья и сестры (испытуемого и мужа или жены).

Обследование с детьми проводится в игровой форме, что вызывает у ребенка неподдельный интерес и желание принять участие в «игре». Перед испытуемым располагаются поле и цветные фигуры. Ребенку предлагается выбрать фигуру, обозначающую его самого, и поставить в центр поля. Затем экспериментатор называет по очереди членов семьи, по отношению к которым измеряется психологическая дистанция, а ребенок выбирает нужную фигуру и (в зависимости от собственного желания) располагает ее по отношению к себе на любых клеточках поля.

Инструкция (детский вариант). «Сейчас мы с тобой поиграем: будем расставлять фигуры на этом поле. Треугольники «основанием вниз» обозначают взрослых женщин, треугольники «основанием вверх» — мужчин, круг всегда будет обозначать ребенка.

Сначала выбери ту фигуру, которая обозначала бы тебя самого, и поставь ее на середину, в центр нашего поля. Дальше я буду называть людей, ты будешь брать фигуры, их обозначающие, и расставлять вокруг себя на любых клеточках поля. Располагай их, как хочешь:

можешь ставить ближе к себе, можешь дальше, можешь даже ставить картинку на картинку. Тебе все понятно? Тогда начинаем играть».

Предлагаемые объекты для определения психологической дистанции (детский вариант): мама, папа, брат (сестра) ... (имя), бабушка ... (имя), дедушка ... (имя), тетя ... (имя), дядя ... (имя).

После того, как испытуемый выполнил задание, целесообразно спросить: «Посмотрите внимательно. Здесь все, кого бы вы хотели видеть? Если хотите кого-нибудь дорисовать, сделайте это и подпишите фигуры. Если — нет, оставьте все, как есть», «Кого бы ты еще хотел поставить на это поле?». Это дает возможность учесть всех близких людей для испытуемого, даже если они не являются его родственниками и членами большой семьи.

В зависимости от задач исследования и состава семьи в каждом конкретном случае список объектов для определения психологической дистанции может варьироваться.

Обработка и интерпретация результатов. Психологическая дистанция анализируется по параметру длины. Для определения длины психологической дистанции (измерения расстояния от фигуры испытуемого до иной фигуры) введены условные обозначения: 1 — одна клеточка по прямой в любую сторону от фигуры испытуемого; 1,5 — одна клеточка по диагонали в любую сторону от фигуры испытуемого; 0 — при наложении фигуры на фигуру.

Таким образом, минимальная психологическая дистанция — 0, максимальная психологическая дистанция — 4,5 (рис. 3).

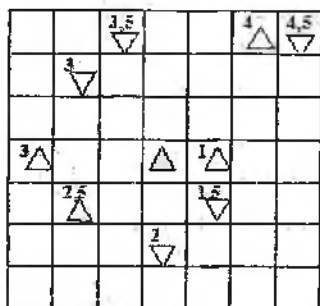


Рисунок 3 — Примеры значений психологической дистанции

Наименьшие показатели психологической дистанции характеризуют отношения с наиболее близкими и значимыми людьми для испытуемого. Длинная дистанция в диаде «испытуемый—член большой семьи» указывает на отчужденность и, скорее, конфликтный характер отношений между ними. О том же свидетельствует вынос фигуры за пределы поля.

Феноменология психологической дистанции различной длины представлена в таблице 2.

Т а б л и ц а 2 — Феноменология психологической дистанции

Длина психологической дистанции	Феноменология
Короткая	Привязанность, боязнь разлуки, иногда навязчивость, «прилипчивость»
Средняя	Доброжелательность, отзывчивость, приветливость
Длинная	Отстраненность, замкнутость, нежелание общаться, избегание разговоров и встреч

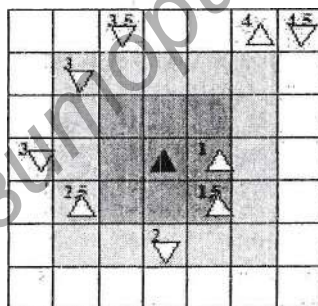
Согласно предлагаемой модели построения психологического пространства, в нем возможно существование трех различных областей, или зон, определяемых длиной психологической дистанции. Каждая из данных областей соответствует определенному виду взаимоотношений испытуемого с членами семьи и другими людьми (табл. 3).

Т а б л и ц а 3 — Области психологического пространства по типу связи между людьми

Область	Характеристика	Длина психологической дистанции	Рефлективные переживания
Симбиотическая	Очень тесная связь с другими людьми, отношения взаимозависимости	Короткая (0—1,5)	Я не принадлежу сам себе. На меня давят

Область	Характеристика	Длина психологической дистанции	Рефлексивные переживания
Плодотворная	Оптимальная зона для построения взаимоотношений с другими людьми и личностного развития	Средняя (2—3)	Мне никто не мешает. Я могу положиться на других и на себя
Отчужденная	Отсутствие общности с другими людьми, отстраненность от них	Длинная (3,5—4,5)	Я одинок и никому не нужен. Вокруг меня никого нет

Расположение данных областей психологического пространства на игровом поле изображено на рисунке 4.







-  фигура испытуемого
-  симбиотические отношения
-  плодотворные отношения
-  отчужденные отношения

Рисунок 4 — Расположение областей психологического пространства

В чистом виде преобладание какого-либо одного вида взаимоотношений по отношению ко всем членам большой семьи встречается редко. Как правило, характерно сочетание различных видов взаимоотношений: так, симбиоз, в основном, типичен для взаимоотношений матери и маленького ребенка, жены и мужа (на первом этапе существования семьи); плодотворные отношения и, чаще, отношения отчуждения — для взаимоотношений с родителями и родственниками мужа (жены). Однако симбиотические взаимоотношения отнюдь не являются нормой для отношений между матерью и ребенком старшего возраста, а также для отношений между супругами при большем стаже семейной жизни.

Поскольку данная методика относится к классу проективных, то она рассчитана, прежде всего, на качественную обработку и интерпретацию полученных данных. Предлагаемый количественный подход является скорее дополнительным средством для облегчения анализа при сопоставлении результатов определения психологической дистанции у разных испытуемых.

Достоинствами предлагаемой методики являются ее экономичность, вариативность в выборе объектов для измерения психологической дистанции, отсутствие больших временных затрат на ее проведение и обработку полученных данных [37].

Примерная схема составления психолого-педагогической характеристики учащегося (К. В. Вербова, Т. К. Комарова)

I. Общие сведения о школьнике

Фамилия, имя, год рождения, класс. Общее физическое развитие и состояние здоровья. Условия жизни в семье.

II. Характеристика школьника как субъекта учебной деятельности

Успеваемость школьника (средний балл успеваемости; показатели успеваемости по отдельным предметам; динамика успеваемости).

Мотивы учебной деятельности (отношения к знаниям как к ценности; потребность в целенаправленной познавательной деятельности; характеристика познавательных интересов — их широта, устойчивость, глубина). Познавательные мотивы учения. Социальные мотивы учения.

III. Внеучебная деятельность

Участие в общественной жизни класса, школы. Постоянные и временные поручения. Другие виды внеучебной деятельности, значимые для школьника (спортивная, художественная, трудовая). Обучение в учебно-производительном комбинате: избранная профессия. Предпочитаемые виды деятельности.

IV. Характеристика интеллектуальной сферы школьника

Характеристика познавательных процессов (сенсорно-перцептивные процессы): целостность и осмысленность, целенаправленность восприятия (наблюдательность), доминирующий тип восприятия. Внимание: объем внимания, особенности устойчивости, распределение и переключение внимания, проявления непроизвольного и произвольного внимания. Память: логическая и механическая память, непроизвольная и произвольная память, их соотношение в учебной деятельности.

Образная память (уровень развития зрительно-слуховой памяти, особенности комбинирования видов образной памяти).

Мышление и речь: уровень сформированности мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования; особенности усвоения и оперирования ими; понятие, способность к формированию суждений, умозаключений, к дискурсивному мышлению. Наличие способности к «проблемному видению».

Индивидуальные особенности мышления как показатели обучаемости школьника: глубина—поверхностность; самостоятельность—несамостоятельность; пластичность—ригидность; «чувствительность» к подсказке—«нечувствительность» к подсказке; критичность—некритичность. Динамические характеристики мышления: сообразительность, находчивость, быстрота понимания учебного материала.

Соотношение наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Особенности речи школьника.

Индивидуальные проявления функциональной асимметрии полушарий головного мозга в интеллектуальной сфере школьника.

V. Направленность личности

Основные желания и стремления школьника. Интересы школьника: их содержательность, направленность, широта и устойчивость. Любимые занятия в свободное время. Идеалы школьника (любимые книги, литературные герои). Жизненные планы (профессиональное и моральное самоопределение).

VI. *Общения и взаимоотношения*

Круг общения школьника: группы, членом которых он является (в классе и вне его). Референтная группа. Наличие устойчивого круга друзей (подруг). Общение с учащимися противоположного пола. Ценности и мотивы общения. Проявление дружбы и товарищества. Преобладающая тематика общения. Коммуникативные умения и проблемы в общении (понимание учащимися своих сверстников).

Взаимоотношения с одноклассниками. Авторитет и уважение в классе. Социометрический статус школьника. Отношение к успехам — неудачам одноклассников. Стремление к лидерству. Отношение к мнению одноклассников, к критическим замечаниям в свой адрес. Доброжелательность в отношениях. Самочувствие в коллективе.

Отношение учащегося с учителями. Любимые учителя. Отношение к похвале и порицанию. Отношение к требованиям.

Характер отношений с родителями, братьями, сестрами. Психологическая атмосфера в семье.

VII. *Характеристика индивидуальности школьника*

Доминирующий тип темперамента и его проявления (уровень активности, работоспособность: динамические характеристики поведения и деятельности — скорость, ритм, темп и др.). Психологические проявления темперамента: сензитивность; экстра — интравертность; тревожность; эмоциональность, преобладающее настроение.

Индивидуально-стилевые особенности учебной деятельности школьника. Проявление темперамента школьника в общении [13].

Стандартизированная беседа **(Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько)**

Цель: изучение отношения шестилетних и семилетних детей к школе и учебному процессу.

1. Хотел ли ты идти в школу (вопрос выявляет общее положительное или отрицательное отношение к началу обучения в школе)?

2. Почему (по какой главной причине) ты хотел (не хотел) идти в школу (вопрос определяет осознаваемые мотивы желания или нежелания идти в школу)?

3. Готовился ли ты к школе (тебя готовили)? Как ты готовился (вопрос выявляет, какие собственные действия или действия с ним ребенок запомнил и расценивает как подготовку к школе)?

4. Нравится ли тебе в школе? Что тебе нравится (не нравится) больше всего (вопрос выявляет элементы школьной действительности, наиболее привлекательные для детей)?

5. Если бы ты перестал ходить в школу, чем бы ты занимался дома, как проводил бы свой день (вопрос определяет отсутствие или наличие у ребенка учебных ориентаций в ситуации необязательности посещения школы)?

6. Если бы учительница предложила тебе выбрать тему для свободного урока, о чем бы ты хотел узнать, чем заняться (вопрос выявляет место школьных интересов среди всех в условиях свободного выбора)?

Последние два вопроса предполагают использование элементов проективной методики. Суть ее заключается в том, что детям предлагается намеренно неопределенная ситуация, исход которой они должны определить сами. В этом случае ребенок как бы проецирует свои собственные мысли и чувства на сюжет предложенной ситуации или картинку. Так, для изучения эмоционального отношения маленьких детей к школе используется следующий прием. Детям показывают две картинки, на которых изображено здание школы (детского сада) и ребенок. При этом лицо ребенка не нарисовано. Далее дается два кружка с изображением детских лиц — веселого и грустного — и задаются вопросы: «Этот мальчик (девочка) пришел в детский сад (школу). Какое ты ему наклеишь личико? А теперь мальчик (девочка) уходит из детского сада. Какое ты ему наклеишь личико?» [27].

Тренинг родительской эффективности (А. А. Аладьин)

Задачи тренинга: дать родителям знания о механизмах семейных систем; предоставить определенную модель построения взаимоотношений с детьми и обучить родителей навыкам межличностного общения, необходимых для реализации этой модели; повысить уровень психологической компетентности родителей.

Учебная группа для родителей обычно состоит из шести—восьми родителей или супружеских пар.

Родители встречаются по 2—4 часа каждую неделю в течение 10 недель.

Родители детей дошкольного и младшего школьного возраста обучаются принципам и методологии игровой терапии, централизованной на клиенте, а родители детей более старшего возраста — принципам и методологии поведенческо-когнитивной терапии.

Занятие 1. Родители представляются, рассказывают о своей семье и описывают ребенка, с которым они имеют проблемы или хотели бы улучшить взаимоотношения. Определяются цели и задачи обучения. Создаются условия для лучшего знакомства родителей и атмосферы психологической безопасности, снижения тревожности родителей.

Основная цель — развитие умения думать и говорить о своих детях в терминах конкретных особенностей и фактов их поведения.

Домашнее задание: распознать у ребенка эмоции страха, счастья, печали, удивления и отреагировать на них. Способы реагирования следует записать, чтобы впоследствии обсудить их в группе.

Занятие 2. Обсуждаются домашние задания, разрабатываются способы эмпатического реагирования. Психолог с помощью добровольца демонстрирует способы эмпатических реакций. Затем родители разбиваются на пары и работают, изображая по очереди ребенка и родителя.

Вторая часть этого занятия посвящена осознанию важности своего поведения по отношению к поведению своих детей согласно их чувствам — независимо от того, являются ли эти чувства приемлемыми для них или нет. Кроме того, они учатся определять, какое из двух ощущений они действительно испытывают.

Используются техники «семейное пространство», «семейная социограмма», «экокарты».

Техника «семейное пространство». Родителям дается большой лист бумаги, фломастеры или карандаши. Их просят нарисовать план дома, где они жили до женитьбы. Если родители несколько раз меняли место жительства, переезжая из одного дома в другой, их просят нарисовать план того дома, который им наиболее запомнился. В то время когда родители заняты рисованием, психолог постепенно вводит их в терапевтическую ситуацию, предоставляя следующие инструкции:

1) рисуя, отмечайте, с каким настроением ассоциируется у вас та или иная комната;

2) попытайтесь вспомнить доминирующие запахи, звуки, цвета и людей в доме.

Затем психолог задает вопросы:

1. Была ли в вашем доме комната, специально предназначенная для встреч всех членов семьи?

2. Когда члены вашей расширенной семьи заходили к вам, в какой комнате происходили встречи?

3. Были ли в доме комнаты, в которые вам было запрещено заходить?

4. Было ли у вас какое-то особенное место в доме?

5. Как в вашем родительском доме решались вопросы близости, дистанции и уединенности?

6. Как был расположен ваш родительский дом по отношению к другим домам в этом квартале; выделялся он чем-нибудь или нет?

7. Могло ли какое-то типичное событие происходить в вашем родительском доме?

8. Какие типичные слова, фразы произносились членами вашей семьи?

Вопросы психотерапевта направлены на выявление воспоминаний, связанных с существующими в данной семье правилами и их источниками в родительских семьях. Кроме того, воспоминания изучаются на предмет того, насколько они отражают внутрисемейные взаимоотношения. Собранная информация может оказаться полезной также для выявления различных альянсов и разрывов взаимоотношений внутри данной семьи.

Техника «экокарты». Цель — схематично изобразить семью и изучить ее потребности, а также взаимосвязи с другими семьями, социальными организациями и институтами. Связи, напряженность, поддержка и множество других проявлений внутрисемейных и метасемейных взаимоотношений наглядно представлены на основе этой техники, кроме того, она позволяет выявить эмоциональные ресурсы семьи.

Психолог проводит интервью одного из членов группы в качестве образца. Затем группа разбивается на пары, каждый родитель по очереди проводит аналогичное интервью в паре. После чего каждый член группы и психолог занесут полученную информацию в карту. Взаимоотношения между людьми изображаются с точки зрения их значимости и близости. Отмечаются позитивные и негативные установки. Затем идет обсуждение «экокарт».

Домашнее задание состоит в том, чтобы написать сочинение о своих отношениях с ребенком.

Занятие 3—5. Родители сдают сочинения, которые не обсуждаются и не зачитываются. Эти занятия посвящены отработке коммуникативных навыков, помогающих адекватно отреагировать на те «послания», которые адресуют им дети, когда хотят поделиться своими проблемами. Здесь используются задания и техники гуманистической психологии для формирования умений профессионального консультанта: хранить молчание; располагать к полной откровенности и задавать так называемые открытые вопросы, допускающие разные ответы и толкования; активно слушать (рефлексивное слушание).

Занятие 6—7. Проводится обучение приемам игровой терапии, используется ролевая игра в игровой комнате.

На первом занятии устанавливаются правила, которых должен придерживаться родитель в процессе игры с ребенком дома. Не следует критиковать и хвалить ребенка, задавать наводящие вопросы, разрешать прерывать занятие, награждать ребенка информацией и учить его, читать нотации, предлагать другую деятельность, быть равнодушным и пассивным. Следует: поощрять энергию и усилия ребенка, принимать участие в игре, предоставлять ребенку инициативу, проявлять речевую активность, устанавливать ограничения, позволять ребенку вести за собой, отслеживать поведение, оформить интерьер.

Занятие 8. Цель занятия — помочь родителям разделить в поведении ребенка события, за которые отвечает он, а за которые — родитель.

Ключевой момент занятия — обсуждение вопроса о целях воспитания. Конечным результатом этого обсуждения должно быть понимание каждым родителем, что цель воспитания — это формирование ответственного человека, способного принимать в отношении себя верные решения. После чего следует перейти к анализу проблем, которые родители заявляли на первой встрече, с позиции «за что отвечаю Я» и «за что отвечает ребенок».

Вторая часть занятия посвящается обучению родителей передавать ответственность ребенку за поступки, на которые он имеет право. Целесообразно воспользоваться схемой передачи ответственности супругов Р. Байярд и Дж. Байярд.

Каждый из родителей выбирает из списка пункт, ответственность за который он может без особого труда передать ребенку.

Проводится суггестия в состоянии расслабления: «Представьте, что Вы видите, как ребенок совершает тот или иной поступок. При этом Вы, может быть, почувствуете прежние переживания.

Вспомните: теперь за это несете ответственность не Вы, а ребенок. При этом постарайтесь не испытывать неприятных эмоций.

Представьте, как ощущение свободы и расслабления разливается по телу, словно Вы сбросили тяжелый груз.

В состоянии покоя представьте, как теперь будет вести себя ребенок без Вашего контроля. Наблюдайте за его поведением с интересом и доверием, представляя, что он успешно сам разрешает проблему».

Родители в парах репетируют обращение к своему ребенку, в котором они передают ему ответственность за выбранный поступок. В обращении не должно быть вопросительных предложений, и подлежащим является местоимение «Я». В «Я-высказываниях» говорится о том, чего хотят родители и что они собираются делать.

Занятие 9. Занятие посвящено изучению путей усиления влияния на ценности и убеждения детей. Родители обучаются техникам соконсультирования; заинтересованного выслушивания проблем ребенка, ненавязчивого предложения своих знаний и опыта, поддержке права ребенка на выбор — принимать или отвергать знания и опыт родителя, обучение путем моделирования.

Наряду с этим происходит обмен мнениями в группе по общим проблемам, в процессе которого особое внимание уделяется чувствам родителей.

Вторая половина занятия посвящена проблеме родительского авторитета. Родители должны четко усвоить различие между авторитетом, базирующемся на знаниях и опыте, авторитетом, появляющемся в результате применения поощрения и наказания. Родителей знакомят с различными детскими защитными реакциями, которые дети используют в ответ на применение родительской силы.

Занятие 10. Смысл занятия — рефлексия, то есть анализ и осознание каждым членом группы тех качественных изменений, которые произошли с ним в процессе тренинга и выстраивание индивидуальных программ действий по применению и закреплению полученных коммуникативных и игровых знаний, умений и навыков

в реальных жизненных ситуациях. Психолог зачитывает сочинения, написанные родителями о своих детях в самом начале обучения с тем, чтобы родители могли оценить пройденный путь.

Вторая часть занятия посвящена проектированию будущего: прогнозу своего будущего взаимодействия с ребенком и получению обратной связи от остальных членов группы [48].

Методы изучения учащегося как субъекта воспитания (Ф. И. Иващенко)

Определение уровня притязаний в учебной деятельности. Используется метод опроса ученика об ожидаемых оценках (за год, за четверть), а также опрос о желаемом и прогнозируемом мнении группы о нем, который сопоставляется с результатами социометрии. Совпадение результатов с мнением группы — показатель адекватности уровня притязаний [20, с. 41].

Авторская методика изучения самооценки учащимся своих достижений в конкретной деятельности. Получаемая самооценка названа Ф. И. Иващенко частной. Суть методики состоит в оценивании себя через сравнение с другими (обычно одноклассниками). Испытуемому предлагается сравнить со своими достижениями успехи других детей в учении, трудовом воспитании, овладении профессией. При этом учащиеся в списке класса отмечают тех, кто, например, учится более успешно, чем они сами. То есть каждый ученик оценивает себя и других, поскольку одних учащихся он располагает в списке перед собой, а других — за собой. По числу учащихся, которых испытуемый расположил впереди себя, определяется его место по самооценке, а по числу учащихся, которые оценили его успехи выше своих — место по оценке. Сравнение самооценки и оценки позволяет выявить свойственную испытуемому тенденцию — завышать, занижать самооценку или ориентироваться на оценку соучеников (или педагогов).

Сопоставление частных самооенок в различных видах деятельности позволяет более точно определить зону ближайшего развития учащегося, вид деятельности, к которому он в наибольшей степени положительно относится [20, с. 42].

Методика выявления отношения детей к учителю. Учащимся предлагается ряд заданий:

– внести в недельную сетку часов правки (не нравится предмет — количество уроков можно уменьшить, нравится — увеличить);

– ответить на вопросы: «тебе предложили стать учителем. Что бы ты хотел преподавать?» (выявляет стремление ребенка быть похожим на кого-то из учителей), «по каким предметам домашнее задание ты готовишь прилежно и старательно?» (показывает степень уважения к учителю);

– учащемуся предлагается представить, что отвечать можно не в классе, а наедине с учителем, дома. Его просят выбрать предметы, по которым такая форма занятий для него была бы приемлемой (определяет учителей, с которыми учащийся может доверительно общаться) [20, с. 49].

Анкета по определению интенсивности познавательных интересов школьников (Н. А. Березовин)

1. Как часто ученик подолгу занимается умственной работой (нужное подчеркнуть)?
 - а) часто;
 - б) иногда;
 - в) очень редко.
2. Что предпочитает ребенок, когда ему задан вопрос на «сообразительность»?
 - а) «помучиться», но самому найти ответ;
 - б) когда как;
 - в) получить готовый ответ от других.
3. Много ли читает дополнительной литературы?
 - а) постоянно много;
 - б) неровно: иногда много, иногда ничего не читает;
 - в) мало или совсем ничего не читает.

4. Насколько эмоционально относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?
- а) очень эмоционально;
 - б) когда как;
 - в) эмоции ярко не выражены (здесь нужно учитывать общую эмоциональность ребенка).
5. Часто ли задает вопросы?
- а) часто;
 - б) иногда;
 - в) редко.

**Анкета для определения уровня
познавательных интересов школьников
(Н. А. Березовин)**

1. Связаны ли интересы ученика с выбором будущей профессии?
- а) связаны очень тесно;
 - б) связаны, но мало сопровождаются соответствующей организацией деятельности;
 - в) никак не связаны.
2. Обращается ли ученик к серьезным источникам: пользуется научной литературой, работает со словарями?
- а) постоянно;
 - б) иногда;
 - в) очень редко.
3. Ставит ли перед собой задачи, выполнить которые невозможно в один присест, а нужна кропотливая работа в течение многих дней и даже месяцев?
- а) большинство занятий подчинено этому принципу;
 - б) ставит такие задачи, но редко выполняет;
 - в) не ставит долговременных задач.
4. В какой мере, занимаясь любимым делом, может делать «черную», не интересную для него интеллектуальную работу

(например, выполнять длительные вычисления при решении интересной задачи)?

- а) делает всегда столько, сколько нужно;
 - б) делает периодически;
 - в) не любит выполнять не интересную для него работу.
5. Способен ли при необходимости заниматься продолжительное время (подолгу (час—полтора) — для младшего школьника, несколько часов не отрываясь — для подростка) [10, с. 135-136] интеллектуальной деятельностью, жертвуя развлечениями, а иногда и отдыхом?
- а) всегда, когда это нужно;
 - б) только изредка;
 - в) не способен.

Ответ «а» в обеих анкетах свидетельствует о сильно выраженной познавательной потребности. Ответ «б» — о среднем уровне познавательной потребности, а ответ «в» — о низком уровне познавательной потребности либо ее отсутствии.

Исследование структуры вербального взаимодействия учителей с учениками (Л. М. Даукша)

Цель исследования: изучить структуру вербального взаимодействия учителей с учениками.

Материалы и оборудование: программа наблюдения поведенческих аспектов общения учителя с учениками.

Процедура исследования. В основу исследования структуры вербального взаимодействия положены принципы формализованного наблюдения. Анализ вербального взаимодействия происходит по девяти позициям:

- А — позитивные воздействия;
- Б — косвенные организующие воздействия;
- В — прямые организующие воздействия;
- Г — дисциплинирующие воздействия;

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т а б л и ц а А.1 — Сводная таблица основных направлений исследования белорусских ученых

Направление исследования	Ученые-психологи
Педагогическое взаимодействие	Н. А. Березовин, К. В. Вербова, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, Е. А. Панько, С. С. Харин
Психология личности и деятельности педагога	Н. А. Березовин, К. В. Вербова, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, Н. В. Кухарев, Е. А. Панько, Л. Н. Рожина
Профессионально значимые качества личности	В. Л. Маришук, А. Т. Ростунов
Профессиональное самосознание	А. П. Гурко, Е. Л. Касьяник, А. В. Музыченко, Е. И. Сутович

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Т а б л и ц а А.2 — Основные направления исследования белорусских ученых

Направление исследования	Ученые-психологи
Методологические проблемы высшей школы	В. А. Янчук, Л. А. Кандыбович, Т. И. Краснова
Параметры оценки степени развития учебной деятельности	Т. М. Савельева
Научение в младенческом и раннем возрасте	О. В. Белановская, Н. Я. Кушнир, Л. Г. Лысюк, Е. А. Панько, А. М. Счастливая
Готовность детей к обучению в школе и обучение дошкольников	А. Н. Белоус, Я. Л. Коломинский, Н. Я. Кушнир, Н. А. Панько
Научение, обучение и учение младших школьников	В. Я. Баклагина, Л. В. Маришук, Т. М. Савельева, М. З. Яновский
Развитие творческой личности	Л. Н. Рожина, Н. Ф. Вишнякова
Развитие специальных способностей в учебной деятельности	Л. В. Маришук

Окончание табл. А.2

Направление исследования	Ученые-психологи
Профессиональная ориентация старших школьников	Ф. И. Иващенко, М. С. Клевченя, С. И. Коптева, А. М. Кухарчук
Обучение взрослых	Н. Ф. Випнякова, В. Л. Маришук

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Т а б л и ц а А.3 — Основные направления исследования белорусских ученых

Направление научного исследования	Ученые-психологи
Воспитание студентов	Б. А. Бенедиктов, С. Б. Бенедиктов, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский, С. И. Коптева, А. П. Лобанов, Л. В. Маришук, Л. Н. Рожина
Нравственное воспитание	Л. Н. Рожина, Ф. И. Иващенко, М. С. Клевченя
Трудовое воспитание	Ф. И. Иващенко
Воспитание средствами искусства	Л. Н. Рожина, С. И. Коптева
Психология семьи	А. А. Аладьян, Е. Л. Гутковская, Е. А. Панько, А. Н. Сизанов, В. И. Слепкова, Е. С. Слепович, И. А. Фурманов
Воспитание в раннем возрасте	Л. Г. Лысюк
Воспитание подростков и юношей с отклоняющимся поведением	И. А. Фурманов
Семейное воспитание	И. А. Фурманов, А. А. Аладьян

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы дифференцированного обучения / под ред. Л. Н. Рожной. — Мн. : Народная Асвета, 1992. — 189 с.
2. Амельков, А. А. Опоры по педагогической психологии / А. А. Амельков. — Мозырь : Белый ветер, 2002. — 72 с.
3. Амельков, А. А. Особенности влияния стиля педагогического общения учителя на межличностное взаимодействие в классе младших школьников / А. А. Амельков // Развитие субъективности личности в процессе ее социализации / под ред. Я. Л. Коломинского [и др.]. — Мн. : БГПУ им М. Танка, 1999. — С. 104—109.
4. Амельков, А. А. Психологическая диагностика межличностного взаимодействия / А. А. Амельков. — Мозырь : Содействие, 2006. — 108 с.
5. Амелякоў, А. А. Стыль педагогічных зносінаў настаўнікаў. Як яго вызначыць? / А. А. Амелякоў // Пачатковая шк. — 1994. — № 3. — С. 39—40.
6. Бараева, Е. И. К истории развития психологии одаренности в Республике Беларусь / Е. И. Бараева // История психологии в Беларуси : состояние и перспективы развития : материалы II Междунар. науч. конф., 17—18 апр. 2003 г. / под ред. Л. А. Кандыбовича. — Мн. : БГПУ, 2003. — С. 88—89.
7. Барсукова, Ж. А. Детская группа в представлении педагогов дошкольного образования / Ж. А. Барсукова, Е. А. Панько // Прикладная психология и психоанализ. — 2004. — № 1. — С. 46—55.
8. Бенедиктов, Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. — Мн. : Высшая школа, 1974. — 335 с.
9. Бенедиктов, Б. А. Развитие психологии в Беларуси в 1970—1987 гг. / Б. Бенедиктов, Я. Л. Коломинский // Беларусь у XXI стагоддзі. — 2003. — № 2. — С. 76—80.
10. Березовин, Н. А. Психология педагогического общения : учеб.-метод. пособие / Н. А. Березовин, Н. А. Цырельчук. — Мн. : МГВРК, 2008. — 464 с.
11. Березовин, Н. А. Учитель и детский коллектив / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. — Мн. : Народная асвета, 1975. — 103 с.
12. Валитова, И. Е. Зона ближайшего развития : теоретический концепт или понятие, работающее в практике? / И. Е. Валитова // Психологическое здоровье в контексте развития личности : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 7 апр. 2010 г. / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина. — Брест : БрГУ, 2010. — С. 104—107.
13. Вербова, К. В. Психология труда и личности учителя / К. В. Вербова, С. В. Кондратьева. — Гродно : ГрГУ, 1991. — 81 с.
14. Вишнякова, Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования / Н. Ф. Вишнякова // Монография : в 2 т. — Мн. : Дзбор, 1999. — Т. 2 : Прикладная креативная акмеология. — 300 с.
15. Гурко, А. П. Развитие профессионального самосознания педагога как необходимое условие его профессионального совершенствования / А. П. Гурко // Традиции и перспективы развития психологии в Беларуси : материалы респ. науч.-практ. конф. молодых ученых, Брест, 26 апр. 2007 г. — Брест : изд-во БрГУ, 2007. — С. 34—37.
16. Гутковская, Е. Л. Особенности педагогического взаимодействия при переходе ребенка от дошкольного к младшему школьному возрасту : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Л. Гутковская. — Мн., 1993. — 193 с.

17. Гутковская, Е. Л. Пути и средства формирования благоприятного психологического климата дошкольного учреждения / Е. Л. Гутковская // Развитие субъективности личности в процессе ее социализации / под ред. Я. Л. Коломинского [и др.]. — Мн.: БГПУ им М. Танка, 1999. — С. 109—119.

18. Даукша, Л. М. Психология педагогического общения / Л. М. Даукша. — Гродно: ГрГУ, 2004. — 109 с.

19. Ерчак, Н. Т. Психологические основы профессиональной речи учителя: монография / Н. Т. Ерчак. — Мн.: МГЛУ, 1992. — 82 с.

20. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников / Ф. И. Иващенко. — Мн.: Вышэйшая школа, 2006. — 128 с.

21. Иващенко, Ф. И. Пути оптимизации психологической подготовки студентов к работе по коррекции характера учащихся / Ф. И. Иващенко // Адукацыя і выхаванне. — 1995. — № 7. — С. 16—21.

22. История психологии в Беларуси: хрестоматия / авт.-сост. Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. — Мн.: Тесей, 2004. — 416 с.

23. Ковалевский, А. П. Творчество в процессе познания учителем ученика: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. П. Ковалевский. — Мн., 1996. — 21 с.

24. Коломинский, Я. Л. Введение в возрастную и педагогическую психологию: учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. — Мн.: изд-во МГПИ им. А. М. Горького, 1985. — 101 с.

25. Коломинский, Я. Л. Культурно-психологическое опосредование межличностных взаимодействий в системе взрослый — ребенок / Я. Л. Коломинский // Развитие субъективности личности в процессе ее социализации / под ред. Я. Л. Коломинского [и др.]. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1999. — С. 5—15.

26. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса / Я. Л. Коломинский. — Мн.: ФУ АИНФОРМ, 2003. — 312 с.

27. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. — М.: Просвещение, 1988. — 189 с.

28. Кондратьева, С. В. Педагогическая и возрастная психология: тексты лекций / С. В. Кондратьева. — В 3 ч. — Гродно, 1991. — Ч. 2: Психология учителя. — 91 с.

29. Кондратьева, С. В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга / С. В. Кондратьева // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. — М.: Педагогика, 1981. — С. 158—174.

30. Концептуальные основания образования одаренных детей / Е. А. Панько, Я. Л. Коломинский // Пралеска. — 2004. — № 2. — С. 10—15.

31. Ксенда, О. Г. Динамика эмоционального и оценочного компонентов педагогического отношения воспитателей в процессе их общения с детьми: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. Г. Ксенда. — Минск, 1997. — 186 с.

32. Лобанов, А. П. Развитие субъективности личности как задача педагогической психологии / А. П. Лобанов // Развитие субъективности личности в процессе ее социализации / под ред. Я. Л. Коломинского [и др.]. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1999. — С. 88—96.

33. Марищук Л. В. Взаимосвязь успешности освоения иностранного языка с некоторыми показателями индивидуальных особенностей студентов / Л. В. Марищук // Белорус. психолог. журн. — 2005. — №1. — С. 41—47.

34. *Маришук, Л. В.* Индивидуальные особенности, способствующие овладению иностранным языком / Л. В. Маришук // Адукацыя і выхаванне. — 1996. — № 7. — С. 38—54.
35. *Маришук, Л. В.* Способности к освоению иностранных языков и развитие их в процессе обучения / Л. В. Маришук // Психология. — 2000. — № 1. — С. 64—75.
36. *Медведская, Е. И.* К содержанию феномена субъективизма педагогической оценки / Е. И. Медведская // Традиции и перспективы развития психологии в Беларуси : материалы респ. науч.-практ. конф. молодых ученых, Брест, 26 апр. 2007 г. — Брест : изд-во БрГУ, 2007. — С. 64—67.
37. *Медведская, Е. И.* Мы глазами детей : экспресс-диагностика личностных особенностей младших школьников / Е. И. Медведская. — Мн. : Бестпринт, 1997. — 26 с.
38. *Овчарова, Р. В.* Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом / Р. В. Овчарова. — Курган : изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. — 187 с.
39. *Панько, Е. А.* Воспитатель детского сада : психология / Е. А. Панько. — Мн. : Народная асвета, 1998. — 156 с.
40. *Панько, Е. А.* Отношение дошкольников к личности воспитателя / Е. А. Панько // История психологии в Беларуси / авт.-сост. Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. — Мн. : Тесей, 2004. — С. 259—267.
41. Психологические основы формирования у педагогов личностно-ориентированного подхода к ребенку / под ред. С. С. Харина. — Минск, АПО 1999. — 178 с.
42. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 1999. — 416 с.
43. *Рожина, Л. Н.* Развитие эмоционального мира личности : пособие для учителей и практ. психологов / Л. Н. Рожина. — Мн. : Выш. шк., 2003. — 272 с.
44. *Рожина, Л. Н.* Художественное познание человека и развитие личности старшеклассников / Л. Н. Рожина. — Мн. : БГПУ, 1993. — 103 с.
45. *Савельева, Т. М.* Психологические проблемы развивающего обучения / Т. М. Савельева // Теорет. проблемы развивающего обучения : сб. ст. / под ред. Т. М. Савельевой. — Мн. : ЛКООО Полябиг, 2002. — С. 105—116.
46. *Семчук, Л. А.* Понимание учителем учащихся и самого себя в конфликт : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. А. Семчук. — Мн., 1992. — 185 с.
47. *Сутович, Е. И.* Психолого-педагогические условия формирования профессионального самосознания учащихся колледжей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. И. Сутович. — Мн., 2003. — 116 с.
48. *Фурманов, И. А.* Психологическая работа с детьми, лишенными родительской опеки / И. А. Фурманов, А. А. Аладыц, Н. В. Фурманова. — Мн. : Тесей, 1998. — 320 с.
49. *Фурманов, И. А.* Стили семейного воспитания, стимулирующие нарушения поведения детей старшего школьного возраста / И. А. Фурманов // История психологии в Беларуси / авт.-сост. Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. — Мн. : Тесей, 2004. — С. 301—307.
50. *Харин, С. С.* Диагностика эмоциональных взаимоотношений педагогов и детей : метод. рекомендации / С. С. Харин, О. Г. Ксеида. — Мн. : ООО Скарына, 1995. — 58 с.

51. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. — Мн. : АСАР, 2005. — 768 с.

52. Янчук, В. А. Психологические основания образовательной инноватики. Часть II / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. — 2001. — № 11. — С. 27—31.

53. Янчук, В. А. Психологические основания образовательной инноватики. Часть I / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. — 2001. — № 10. — С. 38—44.

54. Янчук, В. А. Экологическая перспектива : психолог. аспект / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. — 2009. — № 6. — С. 16—23.

Репозиторий БарГУ

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Введение</i>	3
История развития педагогической психологии в Беларуси	5
Общие основы педагогической психологии	9
Теоретические проблемы психологии обучения	12
Психология воспитания	23
Психология педагогической деятельности	36
Творческая биография ученых	49
Разработки белорусских психологов	54
Приложение А	74
Список использованных источников	76

Репозиторий БарГУ

УК 338/34

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
"Барановичский государственный университет"
Б И Б Л И О Т Е К А

5/5

Учебное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
В ИССЛЕДОВАНИЯХ
ПСИХОЛОГОВ БЕЛАРУСИ**

**Методические рекомендации
для студентов педагогических специальностей**

Составитель *Т. Е. Яценко*

Технический редактор *М. Л. Потапчик*
Корректор *Г. А. Тихомирова*
Компьютерная верстка *В. В. Кукреши*

Ответственный за выпуск *Е. Г. Хохол*

Подписано в печать 13.04.2011.
Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.
Усл. печ. л. 4,88. Уч.-изд. л. 3,71.
Заказ 36. Тираж 80 экз.

ЛИ 02330/0552803 от 09.02.2010

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Барановичский государственный университет»,
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.