

О. И. Ключко,
Н. Ф. Сухарева

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**
учебное пособие



О. И. Ключко, Н. Ф. Сухарева

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие



Москва-Берлин
2015

УДК 37.015.3 (075.8)

ББК 88.4я73

К52

Рецензенты:

кафедра педагогической психологии и педагогики Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева
(зав. кафедрой д-р пед. наук, проф. И. А. Винтин);

Ж. В. Коробанова, канд. психол. наук, доцент кафедры прикладной психологии Финансового университета при Правительстве Российской Федерации;

С. В. Сергунина, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

*Подготовлено при поддержке аналитической ведомственной целевой программы
«Развитие научного потенциала высшей школы» Министерства образования и науки РФ
(проект № 2.1.3/12113)*

Печатается по решению научно-методического совета
Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева

Ключко, О. И.

К52 Педагогическая психология : учебное пособие /
О. И. Ключко, Н. Ф. Сухарева. – М.-Берлин: Директ-Медиа,
2015. – 234 с.

ISBN 978-5-4475-5216-9

Издание представляет собой учебное пособие по курсу «Педагогическая психология», включающее систематическое изложение основных разделов дисциплины, программу курса, содержание лабораторных занятий, приложения с психодиагностическим инструментарием и учебными задачами.

Предназначено для студентов психологических специальностей и направлений подготовки, работников системы образования (воспитателей, учителей, педагогов-психологов, руководителей системы образования).

УДК 37.015.3 (075.8)

ББК 88.4я73

ПРЕДИСЛОВИЕ

Педагогическая психология является одной из базовых дисциплин в педагогическом вузе. Ее изучение является важнейшим компонентом общекультурной и общегуманитарной подготовки профессионала. Безусловная значимость в системе психологического знания и практическая ориентированность этой дисциплины предполагает постоянное обновление ее содержания, несмотря на то, что уровень разработанности ее проблематики чрезвычайно высок.

Структура учебного пособия включает введение, семь разделов, заключение и глоссарий, а также приложения, содержащие программу курса, психодиагностический инструментарий, учебные задачи и контролирующие задания. В конце разделов представлены вопросы для обсуждения, а также литература, в которой даны не только классические первоисточники по проблемам педагогической психологии, но и современная литература, включающая статьи из наиболее авторитетных психологических журналов.

Раздел «Предмет и задачи педагогической психологии» посвящен рассмотрению предмета, структуры, проблем, задач, методов, истории становления педагогической психологии. В разделе «Психологические основы современного образования» изложены современные концепции обучения, инновационные процессы в образовании, авторские школы. Раздел «Психология учебной деятельности» знакомит с уровнями и закономерностями усвоения знаний учащимися, содержанием и структурой учебной деятельности, понятием «обучаемость» и ее критериями, проблемой школьной неуспеваемости, методами и приемами развития познавательной деятельности учащихся. Раздел «Психология субъекта учебной деятельности» знакомит с психологическими особенностями младшего школьника, подростка, старшеклассника, студента как субъектов учебной деятельности. Раздел «Психология педагогической деятельности» включает рассмотрение предметного содержания, структуры, функций педагогической деятельности, способностей и личностных качеств педагога, педагогической направленности, стилей педагогической деятельности, профессионализма и компетентности педагога, дисгармоничных вариантов профессионального становления педагога. В разделе «Психология воспитания» изложены цели и задачи, виды и принципы, средства и методы воспитания, критерии и уровни воспитанности и воспитуемости, основные теории, институты, гендерные аспекты воспитания. Последний раздел «Учебно-педагогическое сотрудничество и общение» посвящен рассмотрению влияния сотрудничества на учебную деятельность и поведение учащихся, барьеров в общении, конфликтов субъектов образовательного процесса, их преодолению.

При отборе материала для пособия авторы-составители руководствовались не принципом полноты охвата содержания данной дисциплины, а стремлением отразить наиболее актуальные вопросы и проблемы педагогической психологии, описать основные тенденции ее развития на современном этапе. Изучение данного курса должно содействовать развитию гуманистического мировоззрения у студентов, служить стимулом для их личностного роста и саморазвития.

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

- 1.1 Предмет и структура педагогической психологии
- 1.2 Проблемы и основные задачи педагогической психологии
- 1.3 Этапы развития педагогической психологии
- 1.4 Методы педагогической психологии

Тема 1.1. Предмет и структура педагогической психологии

Предмет педагогической психологии

Термином «педагогическая психология» обозначаются две разные науки. Одна из них – это базовая наука, которая является первой ветвью психологии. Она призвана изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания. Под таким же термином – «педагогическая психология» развивается и прикладная наука, цель которой – использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики.

Термин «педагогическая психология» был предложен П. Ф. Каптеревым в 1874 г. Первоначально он существовал наряду с другими терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и психологией: «педология», «экспериментальная педагогика». Экспериментальная педагогика и педагогическая психология сначала трактовались как разные названия одной и той же области знания (Л. С. Выготский, П. П. Блонский). На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. Педагогическая психология стала рассматриваться как отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания. Она тесно связана с педагогикой, детской и дифференциальной психологией, психофизиологией.

Предмет педагогической психологии определяется различными исследователями по-разному:

- ✓ закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, индивидуальные различия в этих процессах; закономерности формирования творческого мышления (В. А. Крутецкий);
- ✓ нормативная структура совместной деятельности, в которой учащийся усваивает, а обучающий передает ему социальный опыт и создает благоприятные условия для усвоения (Т. В. Габай);
- ✓ закономерности развития в условиях обучения и воспитания (Л. И. Божович);
- ✓ психологические закономерности обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны педагога (М. В. Гамезо).

Дискуссии о предмете педагогической психологии продолжаются¹. Мы в дальнейшем будем придерживаться общепринятой трактовки И. А. Зимней, согласно которой «предметом педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса»².

Структура педагогической психологии

Традиционно структура педагогической психологии рассматривается в составе трех разделов:

- ✓ психология обучения;
- ✓ психология воспитания;
- ✓ психология учителя.

Используя личностно-ориентированный подход, И. А. Зимняя в структуру педагогической психологии включает следующие разделы:

- ✓ психология образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);
- ✓ психология учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося (ученика, студента);
- ✓ психология педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя);
- ✓ психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется и представлена тремя направлениями:

- психология высшей школы (высшего образования);
- педагогическая психология школьного обучения;
- психология профессионального образования.

Тема 1.2. Проблемы и задачи педагогической психологии

Теоретические проблемы педагогической психологии

В педагогической психологии имеется ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний. Рассмотрим некоторые из них.

1. *Проблема соотношения обучения и развития.* Одной из важнейших проблем педагогической психологии является проблема соотношения обучения и психического развития. Рассматриваемая проблема является производной от общенаучной проблемы – проблемы соотношения биологического и социаль-

¹ Разорина, Л. М. Предмет педагогической психологии: проблемы и подходы к решению / Л. М. Разорина // Психология в вузе. – 2011. – № 1. – С. 32–46.

² Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – С. 23.

ного в человеке или как проблемы генотипической и средовой обусловленности психики и поведения человека. От ее решения зависит принципиальное решение вопроса о возможностях обучения и воспитания детей, человека вообще. В отечественной психологии эта проблема впервые была сформулирована Л. С. Выготским в начале 30-х гг. XX в., который обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития.

В связи с этим возникает ряд вопросов³. Каким образом обучение и воспитание ведут за собой развитие? Всякое ли обучение способствует развитию или только проблемное и так называемое развивающее? Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие? Влияет ли обучение на созревание, и если да, то до каких пределов, затрагивает ли это влияние принципиальное решение вопроса о соотношении обучения и развития?

2. *Проблема соотношения обучения и воспитания.* Другая проблема, которая теснейшим образом связана с предыдущей, – это проблема соотношения обучения и воспитания. Процессы обучения и воспитания в единстве своем представляют педагогический процесс, цель которого – образование, развитие и формирование личности. По сути своей, и тот и другой протекают при взаимодействии учителя и ученика, воспитателя и воспитанника, взрослого и ребенка, находящихся в определенных условиях жизни, в определенной среде.

В круг рассматриваемой проблемы входят следующие вопросы. Как эти процессы взаимообуславливают и взаимопроникают друг в друга? Как влияют различные виды деятельности на обучение и воспитание? Каковы психологические механизмы усвоения знаний, формирования умений, навыков и усвоения социальных норм, норм поведения? В чем заключаются различия педагогического влияния в обучении и воспитании? Как протекает непосредственно сам процесс обучения и процесс воспитания?

3. *Проблема учета сензитивных периодов развития в обучении.* Одной из важнейших в изучении развития детей является проблема нахождения и максимально возможного использования для развития каждого ребенка сензитивного периода в его жизни. Под сензитивными периодами в психологии понимаются периоды онтогенетического развития, когда развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности. Так, например, в возрасте около пяти лет дети особенно чувствительны к развитию феноменального слуха, а по прошествии этого периода эта чувствительность несколько падает. Сензитивные периоды – периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики: процессов и свойств. Чрезмерно раннее начало обучения чему-либо может неблагоприятно сказаться на психическом развитии, точно так же, как и очень позднее начало обучения может оказаться малоэффективным.

Трудность рассматриваемой проблемы состоит в том, что не известны все сензитивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, дли-

³ Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / Б. Б. Айсмонтас. – URL: http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology

тельность и завершение. Подходя к изучению детей индивидуально, необходимо научиться прогнозировать наступление различных сензитивных периодов развития каждого ребенка.

4. *Проблема одаренности детей.* Проблема одаренности в отечественной психологии более пристально стала изучаться только в конце 20 века. Под общей одаренностью понимается развитие общих способностей, определяющих диапазон деятельности, в котором человек может достичь больших успехов. Одаренные дети – «это дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность».

В связи с этим возникает ряд вопросов, связанных с выявлением и обучением одаренных детей. Что характерно для возрастной последовательности проявления одаренности? По каким критериям и признакам можно судить об одаренности учащихся? Как устанавливать и изучать одаренность детей в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения учащимися той или иной содержательной деятельности? Как содействовать развитию одаренности учащихся в учебном процессе? Как сочетать развитие специальных способностей с широкой общеобразовательной подготовкой и всесторонним развитием личности учащегося?

5. *Проблема готовности к обучению в целом и готовности детей к школе в частности.* Эта проблема возникает на каждом этапе образования в связи со сменой условий, содержания и методов обучения. Так, готовность детей к обучению в школе – это совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению. Проблема готовности детей к школьному обучению раскрывается через поиск ответов на ряд вопросов:

Как влияют условия жизнедеятельности ребенка, усвоение им социального опыта в ходе общения со сверстниками и взрослыми на формирование школьной готовности? Какой системой требований, предъявляемых к ребенку школой, определяется психологическая готовность к школьному обучению? Что понимается под психологической готовностью к школьному обучению? По каким критериям и показателям можно судить о психологической готовности к школьному обучению? Как построить коррекционно-развивающие программы для достижения готовности к школьному обучению?

Решение перечисленных и других психолого-педагогических проблем требует от учителя или воспитателя высокой профессиональной компетентности.

Задачи педагогической психологии

Общая задача педагогической психологии состоит в выявлении, изучении и описании психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Соответственно задачами педагогической психологии являются:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта (социализация), его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);
- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- изучение психологических основ деятельности педагога;
- определение факторов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование на их основе операционального состава деятельности в процессе решения разнообразных задач;
- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и соотнесения с образовательными стандартами.
- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы и др.

Связь педагогической психологии со смежными науками, в том числе психологическими, является двухсторонней. Она руководствуется методологией исследования психологии, использует данные, поставляемые всеми отраслями психологии и другими науками. Одновременно педагогическая психология сама предоставляет данные для общей и возрастной психологии, психологии труда, нейропсихологии, патопсихологии и других областей психологической науки.

Тема 1.3. Исторические аспекты педагогической психологии

Педагогическая психология прошла в своем развитии ряд логически связанных этапов:

- Первый этап (общедидактический) – с середины XVII в. и до конца XIX в.
 Второй этап (экспериментальный) – с конца XIX в. до начала 50-х гг. XX в.
 Третий этап (концептуальный) – с середины XX в. до настоящего времени.

Общедидактический этап развития педагогической психологии

И. А. Зимняя назвала первый этап общедидактическим с явно ощущаемой необходимостью «психологизировать педагогику» (по Г. Песталотци). Роль психологии в практике обучения и воспитания была осознана задолго до оформления педагогической психологии в самостоятельную научную отрасль. Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталотци, Ф. А. Дистервег

подчеркивали необходимость построения педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке.

Особое значение для становления педагогической психологии имело творчество К. Д. Ушинского. Его работы, прежде всего книга «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869), создали предпосылки для возникновения педагогической психологии в России. Понятие «педагогическая психология» вошло в научный оборот с выходом одноименной книги П. Ф. Каптерева в 1876 г. Несколько позже – в 1897 г. в Англии выходит работа с аналогичным названием Дж. Селли.

Разработка экспериментальных психолого-педагогических систем

Второй этап связан с периодом, когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий. Уже в 1903 г. Э. Торндайк выпускает свой вариант «Педагогической психологии». А в 1910 г. появляются знаменитая работа Г. Мюнстерберга «Психология и учитель» и «Психология воспитания» Г. Ле Бона.

Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления – педологии (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. П. Нечаев и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Основателем педологии признан американский психолог С. Холл, который создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию; сам термин придумал его ученик – О. Крисмент.

В 30-е гг. XX в. началась критика многих положений педологии (проблем предмета педологии, био- и социогенеза, тестов и др.), результатом чего педология в России была разгромлена, многие ученые репрессированы⁴.

Тем не менее развитие педагогической психологии в России с начала XX в. прочно стало на научные основы. Утвердился статус этой науки как самостоятельной отрасли знания, имеющей важную теоретическую и практическую значимость. Исследования в этой области заняли ведущее место в отечественной психологической и педагогической науке. Педагогическая психология стала составной частью содержания образования в педагогических учебных заведениях. В 1926 году появился учебник Л. С. Выготского «Педагогическая психология. Краткий курс».

Основные результаты исследований этого этапа получили отражение в работах А. П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В. А. Лайя и других, в которых исследуются особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков и т. д., а также в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэнэ, Эд. Клапереда;

⁴ Струкчинская, Е. М. Л. С. Выготский о педологии и смежных с нею науках [Электронный ресурс] / М. Е. Струкчинская. – URL: <http://virlib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/0523>

в экспериментальном изучении особенностей научения (Дж. Уотсона, Эд. Толмена, Т. Халла, Б. Скиннера); в изучении развития детской речи (Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, П. П. Блонского, К. Бюллера, В. Штерна и др.); в развитии специальных педагогических систем – Вальдорфской школы (Р. Штейнер), школы М. Монтессори и др.

Создание психологических концепций обучения

Основанием для выделения третьего этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т. е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Ф. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-е гг. Л. Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации; в 70–80-е гг. В. Оконь, М. И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения, что, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой – соотносилось с положениями С. Л. Рубинштейна и А. М. Матюшкина и других о проблемном характере мышления.

В 1957–1958 гг. появились первые публикации П. Я. Гальперина и затем в начале 70-х годов – Н. Ф. Талызиной, в которых излагались основные позиции теории поэтапного формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В то же время в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова разрабатывалась теория развивающего обучения, возникшая в 70-х гг. на основе общей теории учебной деятельности, развиваемой А. К. Марковой, И. И. Ильясовым и др., реализованной в экспериментальной системе Л. В. Занкова.

Во второй половине XX века на стыке возрастной, социальной и педагогической психологии проводилось множество исследований структуры детского коллектива, статуса ребенка в среде сверстников (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский и др.). В этот же период наметились тенденции к постановке комплексных проблем – воспитывающего обучения и обучающего воспитания. Активно изучаются:

- психолого-педагогические факторы готовности детей к школьному обучению;
- содержание и организация начального образования (Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.);
- психологические причины неуспеваемости школьников (Н. А. Менчинская);
- психолого-педагогические критерии эффективности обучения и воспитания (И. С. Якиманская).

С конца 70-х гг. XX века активизировалась работа в научно-практическом направлении – создании психологической службы в школе (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина). В этом аспекте выявились новые задачи педагогической психологии: разработка концептуальных подходов к деятельности психологиче-

ской службы образования, оснащение ее диагностическими средствами, подготовка практических психологов.

Ярким явлением в педагогической психологии явился гуманистический (лично-ориентированный) подход, реализованный в работах В. П. Зинченко, Р. Бернса, К. Роджерса и Д. Фрайберга⁵, И. С. Якиманской.

Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент – теоретическое обоснование наиболее адекватной, с точки зрения различных подходов, требованиям общества системы обучения – учения (учебной деятельности). В рамках этих направлений обучения выявились и общие его проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающихся как цель обучения и др.

Таким образом, на этом этапе развития педагогическая психология становится все более систематизированной и в то же время разветвленной наукой, разрабатывающей психологические основы образования.

Тема 1.4. Методы педагогической психологии

В педагогической психологии используются все те методы, которые есть в общей, возрастной и многих других отраслях психологии: наблюдение, устный и письменный опрос, метод анализа продуктов деятельности, контент-анализ, эксперимент и др., но только здесь они применяются с учетом возраста детей и тех психолого-педагогических проблем, в контексте которых возникает необходимость обращения к ним. Вносимые в эти методы изменения, когда они используются в педагогической психологии, касаются возможности оценки с их помощью наличного уровня воспитанности и обученности ребенка или тех изменений, которые происходят в его психике и поведении под влиянием обучения и воспитания.

Классификация методов психолого-педагогического исследования

Одной из наиболее признанных и известных классификаций методов психолого-педагогического исследования является классификация, предложенная Б. Г. Ананьевым, в которой выделено четыре группы методов.

1. Организационные методы: сравнительный метод как сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т. п.; лонгитюдный – как многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени; комплексный – как исследование одного объекта представителями разных наук.

2. Эмпирические: наблюдение и самонаблюдение; эксперимент (лабораторный, полевой, естественный и др.); психодиагностический метод; анализ процессов и продуктов деятельности (праксиометрические методы); моделирование; биографический метод.

⁵ Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрайберг ; пер. с англ. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

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

4. Интерпретационные методы: генетический (фило- и онтогенетический) метод; структурный метод (классификация, типологизация и др.).

Эксперимент как метод педагогической психологии

Одним из важнейших методов исследования в области педагогической психологии является метод эксперимента. С помощью этого метода проверяются гипотезы каузального, т. е. причинно-следственного характера. Особую популярность получила такая разновидность эксперимента, как формирующий эксперимент. В педагогической психологии активно разрабатываются различные программы формирующего эксперимента, включающие коррекционно-развивающие, учебные, профилактические и прочие программы.

По целям различают констатирующий и формирующий эксперименты. Цель констатирующего эксперимента – измерение наличного уровня развития (например, уровня развития абстрактного мышления, морально-волевых качеств личности и т. п.). Таким образом, получается первичный материал для организации формирующего эксперимента.

Формирующий (преобразующий, обучающий) эксперимент ставит своей целью не простую констатацию уровня сформированности той или иной деятельности, развития тех или иных сторон психики, а их активное формирование или воспитание. В этом случае создается специальная экспериментальная ситуация, которая позволяет не только выявить условия, необходимые для организации требуемого поведения, но и экспериментально осуществить целенаправленное развитие новых видов деятельности, сложных психических функций и глубже раскрыть их структуру. Основу формирующего эксперимента составляет экспериментально-генетический метод исследования психического развития. Теоретической основой формирующего эксперимента является концепция о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии.

Б. Б. Айсмонтас указывает на следующие основные черты экспериментального обучения:

- его содержание и способы проведения тщательно планируются заранее;
- подробно и своевременно фиксируются особенности процесса и результаты обучения; с помощью особых систем заданий регулярно определяется как уровень усвоения учебного материала, так и уровень психического развития испытуемых на разных этапах экспериментального обучения;
- эти данные сопоставляются с полученными при обследовании контрольных групп (занимающихся в условиях, которые принимаются за обычные)⁶.

Р. С. Немов указывает на «две основные схемы проведения психолого-педагогического эксперимента:

⁶ Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / Б. Б. Айсмонтас. – URL: http://ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/2.html

1. С двумя исследуемыми группами испытуемых, контрольной и экспериментальной, на которую оказывается специально организованное воздействие, максимально приближенные друг к другу по характеристикам.

2. С одной группой испытуемых, которая одновременно выступает как экспериментальная, так и контрольная. Эта схема на практике обычно применяется тогда, когда для каждой экспериментальной группы (в одном исследовании их может быть несколько) невозможно подобрать полностью равноценную ей контрольную группу (например, при исследовании одаренных детей или с ограниченными возможностями здоровья)»⁷.

Методы психолого-педагогического воздействия

Кроме перечисленных методов, которые относятся к числу исследовательских, есть еще две группы методов, с помощью которых решаются задачи, связанные с оказанием прямого практического психолого-педагогического воздействия на ребенка. Это – психологическое консультирование и коррекция. *Консультирование* включает в себя оказание устной помощи ребенку в виде советов и рекомендаций на основе его предварительного обследования и знакомства с теми проблемами, с которыми он столкнулся в процессе своего развития. Консультирование проводится в форме беседы с самим ребенком, с его родителями или людьми, принимающими участие в его обучении и воспитании. Для ребенка и взрослых рекомендации консультанта не являются обязательными, могут быть учтены или не реализованы, причем ответственность за их выполнение берет на себя то лицо, которому они даны (в случае отказа от их выполнения). *Коррекция* в отличие от консультирования предполагает непосредственное воздействие психолога на клиента / учащегося. Психолог одновременно выступает как учитель или воспитатель для ребенка, отвечающий за результаты применяемых им средств психолого-педагогического воздействия, коррекционных приемов и методов (например, различных средств психотерапевтического воздействия, видов тренинга и т. п.).

Особую группу составляют методы гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.), основу которой составляет гуманитарная парадигма, предполагающая собой познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции. Одним из основных способов познания человека и его психики является понимание. Понимание – это не только знание, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому. Поэтому среди основных методов познания превалируют методы практической психологии (психологическая консультация, психотерапия, психотренинг).

⁷ Немов, Р. С. Психология : учеб. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 2004. – С. 237–238.

Резюме

Педагогическая психология – это наука о фактах, механизмах и закономерностях освоения социокультурного опыта человеком, закономерностях интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса. В педагогической психологии имеется ряд проблем, среди которых: соотношение обучения и развития, соотношение обучения и воспитания, учет сенситивных периодов развития в обучении; работа с одаренными детьми, проблема готовности детей к школьному обучению и др.

Общей задачей педагогической психологии является выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Этим обусловлена и структура этой отрасли психологии: психология обучения, психология воспитания, психология педагогической деятельности.

Вопросы для обсуждения

1. Определите, какие отрасли научного знания являются смежными для педагогической психологии?
2. Объясните, почему в разных учебниках педагогической психологии (например, в учебниках Р. С. Немова и И. А. Зимней) выделяют разные разделы?
3. Выделите основные проблемы педагогической психологии и определите методы, используемые в ходе их решения.

Литература

1. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – С. 8–65.
2. Горбунова, Л. Н. Трансформации методологии и методов современного педагогического исследования / Л. Н. Горбунова // Психология обучения. – 2010. – № 9. – С. 4–21.
3. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2007. – 208 с.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – С. 22–40.
5. Корнилова, Т. В. Методологические основы психологии : учеб. пособие / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
6. Кудрявцева, В. Т. Свобода учиться: Роджерс идет навстречу Давыдову: контуры новой философии образования / В. Т. Кудрявцева // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 51–60.
7. Новиков, А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении : учеб. пособие. – М. : Профессиональное образование, 2008. – 134 с.
8. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрайберг ; пер. с англ. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
9. Степанова, М. А. Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 111–122.

Раздел 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Образование как общественный и социокультурный феномен

2.2 Современные концепции обучения

2.3 Инновационные процессы в образовании. Авторские школы

Тема 2.1. Образование как общественный и социокультурный феномен

Мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. Все страны объединяет понимание, что современное образование должно стать международным, школьное и университетское образование приобретают черты поликультурного образования. Оно развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации, создается поликультурная среда.

Образовательное пространство

Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. Поэтому следует говорить о современном мировом образовательном пространстве как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия. Образование может рассматриваться в разных смысловых плоскостях.

1. Образование как система имеет определенную структуру и иерархию ее элементов в виде научных и учебных заведений разного типа (дошкольное, начальное, среднее, среднеспециальное, высшее образование, постдипломное образование).

2. Образование как процесс предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса, технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования.

3. Образование как результат свидетельствует об окончании учебного заведения и удостоверении этого факта сертификатом.

Образование обеспечивает определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений, навыков, его подготовки к тому или иному виду практической деятельности. Различают общее и специальное образование. Общее образование обеспечивает каждому человеку такие знания, умения, навыки, которые необходимы ему для всестороннего развития и являются базовыми для получения в дальнейшем специального – профессионального образования. По уровню и объему содержания как общее, так и специальное образование может быть начальным, средним и высшим. Сейчас, когда возникает необходимость непрерывного образования, появился термин «образование взрослых», поствузовское

образование. Под содержанием образования В. С. Леднев понимает «...содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений (обучение), во-вторых, воспитанием типологических качеств личности (воспитание), в-третьих, умственным и физическим развитием человека (развитие)». Отсюда следуют три компонента образования: обучение, воспитание, развитие.

Понимание образования мы находим в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.): «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». В законопроекте «Об образовании» 2011 года образование понимается как «...общественно значимое благо, под которым понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов⁸.

Наиболее распространенные типы и формы образования находятся в динамическом соответствии со структурой уровня и направленности способностей учащихся и потребностями жизни. С учетом потребностей и возможностей личности образовательные программы осваиваются в следующих формах: в образовательном учреждении – в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната. Допускается сочетание различных форм получения образования.

Тенденции развития современного образования

Среди основных направлений реформирования образовательных систем мирового сообщества (по материалам ЮНЕСКО) выделяются: общепланетарный глобализм и гуманизация образования; социологизация и экологизация содержания образования, междисциплинарная интеграция в технологии образования, ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции.

Для мирового образовательного пространства характерны весьма важные тенденции, особенно ярко проявляющиеся в начале XX века:

1. Превращение знаний в основной общественный капитал, а образования – в основной ресурс развития государства, общества, мира; повсеместная ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех.

⁸ Законопроект «Об образовании» 2011 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/dok/proj/7786>

2. Углубление межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнерства государств и отдельных участников.

3. Значительное распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов. Поэтому пространство становится поликультурным и ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, наднациональным по характеру знания и приобщению человека к мировым ценностям.

4. Переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности. Суть этого перехода заключается в смене приоритетов: от государственного заказа на подготовку специалистов к удовлетворению потребностей личности, и, как следствие, существенном увеличении в мировом образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых научных и учебных дисциплин, ориентированных на человека: политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики.

5. Направленность на результат образования по выходу, который представлен определенными унифицированными вне зависимости от формы обучения требованиями или стандартами. В то же время в современном мире очевидна историческая тенденция «удорожания» затрат (материальных и педагогических) на обучение в расчете на одного учащегося, а также установлена зависимость между уровнем удельных затрат и качеством получаемого образования.

6. Переход от контактного типа обучения к дистанционному обучению, где основную роль играют информационно-телекоммуникационные средства. Представляется, однако, что технократические тенденции электронного обучения оказываются мало совместимыми с основной тенденцией современного образования, состоящей в переходе от знаниевой к личностной парадигме педагогического процесса.

7. Стремление к демократической системе образования, т. е. доступность образования всему населению страны и преемственность его ступеней и уровней, предоставление автономности и самостоятельности учебным заведениям; обеспечение права на образование всем желающим (возможность и равные шансы для каждого человека получить образование в учебном заведении любого типа, независимо от национальной и расовой принадлежности); повышенный интерес к одаренным детям и молодым людям, к особенностям раскрытия и развития их способностей в процессе и средствами образования; поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей-инвалидов. Таким образом, реализуется вариативность и индивидуализация образования, сосуществование как различных подходов к построению и содержанию, так и технологий и методов преподавания.

На Всемирном форуме ЮНЕСКО по образованию, проведенном в Дакаре (Сенегал) в 2000 году, были сформулированы следующие цели в развитии образования:

- расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за детьми младшего возраста и их воспитанию;
- обеспечение бесплатного и обязательного начального образования; удовлетворение образовательных потребностей молодежи и взрослых;
- повышение на 50 % уровня грамотности взрослых;
- ликвидация разрыва между мальчиками и девочками в начальном и среднем образовании;
- повышение качества образования во всех его аспектах.

Две из перечисленных целей входят в список Целей развития ООН на рубеже тысячелетия:

- бесплатное и обязательное начальное образование и равенство полов в начальной и средней школе;
- содействие образованию в качестве одного из основных прав человека;
- повышение качества образования путем диверсификации его содержания и методов;
- содействие экспериментам, новаторству, публикациям и обмену данными и передовым опытом, а также развитию диалога по вопросам политики в области образования⁹.

Тема 2.2. Современные концепции обучения

Общественные изменения отражают осознание основных психологических принципов психического развития человека, которые должны быть учтены при «построении образования». В систему таких принципов В. П. Зинченко включает следующие: творческий характер развития; ведущую роль социокультурного контекста развития; ведущую роль сенситивных периодов развития; совместную деятельность и общение; ведущую деятельность и законы ее смены; определение зоны ближайшего развития; амплификацию (расширение) детского развития; непреходящую ценность всех этапов детского развития; единство аффекта и интеллекта (принцип активного деятеля); опосредствующую роль знаково-символических структур; интериоризацию и экстериоризацию и неравномерность (гетерохронность) развития¹⁰.

В. В. Давыдов, подвергнув критике дидактические принципы традиционной школы, предложил трансформировать принцип доступности в принцип развивающего обучения, позволяющего управлять темпом и содержанием развития; принцип сознательности – в принцип деятельности как средства и форму усвоения и применения знаний; принцип наглядности – в принцип предметно-

⁹ Официальный сайт ЮНЕСКО. – URL: <http://www.unesco.org/new/ru/education>

¹⁰ Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова) : учеб. пособие / В. П. Зинченко, С. Ф. Горбов, Н. Д. Гордеева. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.

сти, то есть выделения действий, понятий, необходимых для усвоения¹¹. Таким образом, принципы построения образования вариативны и исторически изменяются.

В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта. Это ядро образования – обучение. Обучение – конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица (педагога, преподавателя) реализуются задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием. Обучение – процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся.

Как процесс обучение включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, и учение (деятельность ученика) как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Виды современного обучения

С середины прошлого столетия направления обучения поляризуются вокруг двух его характеристик: управляемости и формирования у учащихся способности «добывать» знания самостоятельно. Несмотря на бурный рост всевозможных технологий обучения, ни одна из них в настоящее время не представлена в чистом виде, одна включает элементы другой. Однако необходимыми требованиями для каждой технологии являются воспитывающий, развивающий характер обучения и активность субъекта научения. Современные направления обучения можно рассматривать с позиции некоторых общих оснований. На основании наиболее существенных признаков выделяются следующие разновидности обучения:

1. По основанию *непосредственности* (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучаемого могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения. К первой форме относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй – создаваемое в настоящее время обучение «на расстоянии» при помощи специальных взаимодействующих на входе и выходе технических средств.

2. По основанию *наличия управления* образовательным процессом обучение может быть разделено на: а) не основывающееся на нем (например, традиционное обучение) и б) рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

3. По основанию *взаимосвязи образования и культуры* могут быть разграничены: а) обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (проектно-

¹¹ Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – С. 44–46.

исследовательское обучения), и б) обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

4. По основанию *связи обучения с будущей деятельностью* может быть выделено контекстное обучение (А. А. Вербицкий) и традиционное обучение внеконтекстного типа.

5. По основанию *способа организации обучения* выделяются обучение, включающее активные формы и методы, и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

Традиционное обучение

В соответствии с вышеназванными основаниями традиционное обучение может быть охарактеризовано как контактное (хотя может быть и дистанционным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения – знания), целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное. Однако следует помнить, что традиционное обучение в чистом виде уже практически не существует, в него вошли элементы всех указанных направлений.

Многие исследователи (например, Б. А. Сосновский) отмечают множественные психологические проблемы, присущие традиционному обучению¹².

1. Главная проблема заключается в недостаточной активности учащихся в процессе обучения. Дело не в активности как таковой, не в общей интенсификации работы учащихся, а в целенаправленной организации психологически полноценной, содержательной и адекватно ориентированной деятельности учения. Решение этой профессиональной задачи является центральным моментом всей педагогической деятельности.

2. Вторым «недостатком» традиционного обучения принято считать его объяснительно-иллюстративный характер. Это не значит, что в процессе обучения педагогу не нужно доходчиво объяснять изучаемый материал, не нужно его наглядно иллюстрировать. Без этого обучение просто невозможно. Но здесь возникают два взаимосвязанных вопроса: как объяснять и что иллюстрировать? Чрезмерно детальное, назойливое объяснение может привести к недопустимому упрощению содержания учебного материала. Но главное – это исключает работу мышления самих учащихся.

Необходимость использования иллюстраций в учебном процессе обычно подтверждают дидактическим принципом наглядности, который в действительности не столь уж всемогущ и универсален. Педагогические ошибки происходят по причине неправильной психологической трактовки внимания, предметом которого выступает осознанная цель, а не физическая яркость или выразительность объекта. Наглядность может быть сбивающей, если она не соответствует действительным целям процесса организуемого учения. «Сверхвы-

¹² Психология : учебник для педагогических вузов / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – С. 551.

разительные» иллюстрации разрушают учебные действия и поэтому мешают процессу усвоения учебного материала.

3. Очень распространенной недоработкой традиционного обучения является перегрузка произвольной памяти учащихся при соответствующей недогрузке их мышления, тем более творчества. Но запоминание еще не означает понимания, т. е. того, что необходимо для последующего использования полученных знаний. Для этого нужны особые упражнения, необходима активная задействованность мышления в процессе учения. Разумеется, что понимания не бывает без участия памяти.

Учебный процесс можно, по существу, организовать таким образом, что учащимся практически не требуется ничего специально заучивать. Необходимый для усвоения материал будет как бы сам, произвольно входить в память и сознание обучаемых. Для этого требуется постановка перед учащимся соответствующих целей, т. е. управляемое формирование его внешней, а затем внутренней деятельности с учебным материалом.

4. Особой проблемой традиционного обучения является недостаточная управляемость процесса и результата. При всей методической отработанности школьной урочной системы реализуемый ею процесс образования не может считаться полностью управляемым и контролируемым, что вызвано целым набором обстоятельств как объективного, так и сугубо человеческого, субъективного происхождения. Сюда относятся и многофакторная детерминированность, изменчивость самой психики, и невозможность полного контроля влияния всех внешних воздействий, и многомерность целей образования, и проблемы объективного оценивания (или измерения) его результатов.

5. В качестве неизбежной трудности, проблемы, издержки всякого массового обучения выступает вынужденная ориентировка на так называемого «среднего» (по способностям и возможностям) учащегося. При отсутствии количественно строгих измерений почти любое качество в людях принято разводить по трем уровням: низкому, среднему и высокому. В действительности все намного сложнее, и по степени выраженности любого психического свойства в большой массе людей существует непрерывное и особое статистическое распределение. «Средних» учащихся всегда бывает большинство, поэтому в своей работе преподаватель направлен на них, а не на «слабых» или «сильных». Это представляется вполне разумным, только от этого по-своему «страдают» и одни, и другие, и третьи.

По сути, данную проблему удастся решить только путем глубокой индивидуализации обучения, что практически недостижимо в условиях массового образовательного процесса. Но возможно и необходимо сильное стремление к этому всякого преподавателя, т. е. максимальный учет основных возрастных, всевозможных типических и собственно индивидуально-психологических особенностей учащихся. Проблема индивидуальных различий в успешности усвоения учебного материала как бы смягчается, сглаживается в условиях особых форм развивающего обучения.

В образовании наряду с традиционным обучением сформировались и другие направления: проблемное обучение; программированное обучение; обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий; развивающее обучение по знаково-контекстному типу, проектное обучение и др. Дадим краткую характеристику психологических оснований тех направлений, которые принято относить к развивающему обучению.

Теория поэтапного формирования умственных действий

Психолого-педагогическая теория, явившаяся обобщением и дальнейшим развитием учения о деятельности и стратегии интериоризации (А. Валлон, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и другие), обосновывающая быстрое и прочное формирование знаний и умений, была разработана П. Я. Гальпериным. Она получила название теории поэтапного формирования умственных действий, согласно которой действие состоит из трех взаимосвязанных компонентов – ориентировочного (управляющего), исполнительного (рабочего) и контрольно-корректировочного и может характеризоваться так называемыми мерами: обобщенности; развернутости действия; самостоятельности; освоения действия. Действия могут быть предметными (соответствующими области знания, например, счета, письма), логическими (сравнение, подведение под понятие, доказательство, классификация и др.) и собственно психологическими (рефлексия, планирование, мнемические и пр.).

В состав действия входит ориентировочная основа действия (ООД) – система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия, а также параметры и формы контроля действия, а также способы коррекции допускаемых при его исполнении ошибок. Ориентировочные операции, входящие в состав ООД, могут быть активными, когда действие находится на этапе начальной ориентировки в нем и строится во всей своей изначальной полноте, и пассивными, когда наступает черед выполнения уже частично или полностью сложившегося действия. ООД представляет собой психологический механизм регулирования исполнительских и контрольных операций, которые включаются в действие в процессе его формирования и с помощью которых оценивается правильность процесса развития действия.

ООД может определяться по трем критериям: степени ее полноты (полная / неполная), мере обобщенности (обобщенная / конкретная) и способу получения обучаемым (самостоятельно / в готовом виде). Полная ООД предполагает наличие у учащегося точных и достаточных сведений о всех компонентах формируемого действия. Обобщенность ООД характеризуется широтой класса объектов, к которым применимо данное действие на практике. Тип ООД создается сочетанием каждого из трех названных компонентов. Соответственно, возможно восемь разных типов ООД.

Из этих восьми возможных можно выделить три основных типа ООД. Первый тип присутствует при выполнении действия по методу проб и ошибок. Им учащийся пользуется тогда, когда задача обучения определенному дей-

ствию специально не ставится. Второй тип предполагает постановку такой задачи и разумное изучение внешних сторон действия прежде, чем оно начнет выполняться. При этом тип ООД учащемуся задает учитель, сам же ученик не в состоянии сориентироваться во вновь выполняемом действии. Третий тип ООД характеризуется тем, что учащийся, встретившись с новым для него действием, в состоянии сам составить и реализовать его ориентировочную основу.

В соответствии с теорией Гальперина, *усвоение знаний* – это процесс, осуществляемый на основе усвоения действий по применению усваиваемых понятий. Знания – это прежде всего понятия, а решение задач – это использование отличительных признаков объектов. Усвоение действий по использованию признаков ведет к усвоению понятий. Процесс усвоения действий и знаний включает в себя шесть этапов.

1. *Этап мотивации.* На этом этапе создается соответствующее личностное отношение к объекту познания, формируется заинтересованность в объекте.

2. *Этап усвоения ориентировочной основы действия.* На этом этапе учащийся разбирается в содержании усваиваемого действия: в его свойствах, в составе и порядке исполнительных действий, в образце продукта действий. От того, какой будет ориентировочная основа действия, будет существенным образом зависеть процесс учения.

3. *Этап усвоения действия в материализованной форме.* Сразу после выработки ориентировочной основы действия оно должно быть выполнено в материализованной форме, когда схема действия представлена в виде текста, схемы, плана, образца продукта действия. Учащийся выполняет действия с объектами или их моделями.

4. *Этап выполнения действия в громкой речи.* На предыдущих этапах речь привязана к объекту, к реальным действиям с ним. На этом же этапе при помощи речи в сознании актуализируется содержание, абстрагированное от реальных вещей.

5. *Этап выполнения действия в речи «про себя».* Громкоречевые действия преобразуются во внутреннюю речь.

6. *Этап выполнения действия в умственной форме.* Осуществляется постепенный переход к действию без развернутого мысленного проговаривания. Происходит умственное преобразование абстрактного содержания.

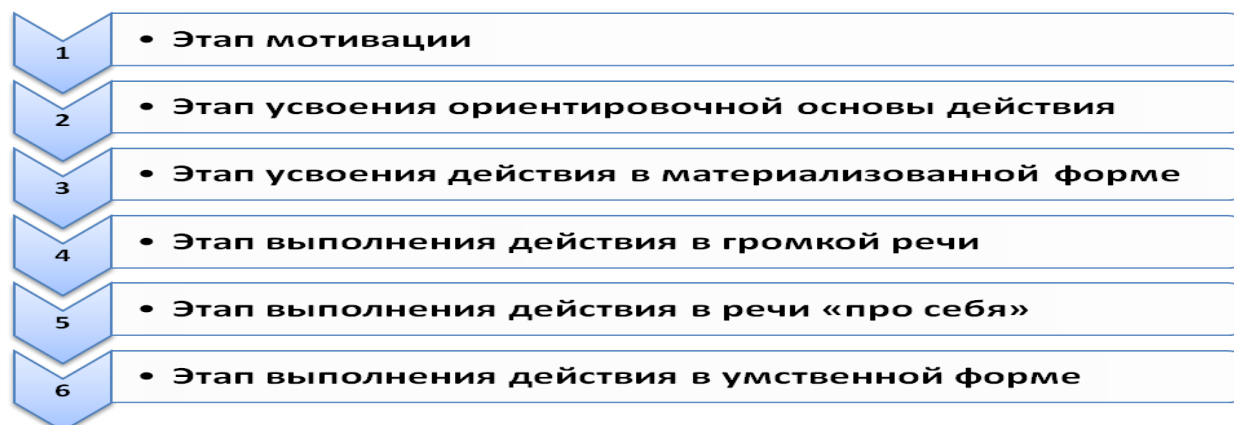
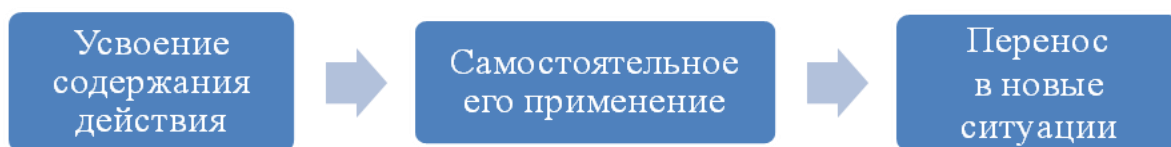


Рис.1. Этапы усвоения действия по П. Я. Гальперину

В данной теории выделяются три типа учения соответственно трем главным типам ООД. При первом типе ООД (первый тип учения) усвоение действия происходит с ошибками, с недостаточным пониманием материала, с неспособностью выделить существенные признаки. При втором типе ООД (второй тип учения) усвоение знаний характеризуется более уверенным и полным пониманием содержания материала с четким различением существенных и несущественных признаков. При третьем типе ООД (третий тип учения) обеспечивается быстрое, эффективное и безошибочное усвоение действия, предполагающее формирование всех его основных качеств.

Ориентировочная основа заданного умственного действия разъясняется учащемуся в самом начале его формирования. Затем с опорой на нее выполняется само действие, причем сначала во внешнем плане с реальными предметами. После достижения определенного уровня мастерства во внешнем исполнении действия, учащийся выполняет его в плане громкой речи, затем — в плане речи про себя и, наконец, в плане внутренней речи. Это и есть умственное действие в собственном смысле слова. Действие в результате его формирования на основе данной теории может быть перенесено в умственный план или целиком, или только в своей ориентировочной части (понимание действия). Путь освоения умственного действия выглядит следующим образом:



Развивающее обучение

Концепцию построения учебной деятельности, рассчитанную на *усвоение учащимися младших классов научных понятий*, предложил В. В. Давыдов в противоположность обучению на основании индуктивного способа мышления и приобретения учащимися знаний. Индуктивный способ изложения учебного материала, как показал В. В. Давыдов, рассчитан на формирование у учащихся только одной стороны мыслительного процесса, а именно — логических рассуждений по типу «восхождения от конкретного к абстрактному». В результате такой логики мышление ребенка раздается односторонне, а сами научные понятия и законы не усваиваются. Это происходит потому, что в ходе обучения учащиеся не получают представления о всеобщем, которое содержится в демонстрируемых им фактах. В силу этого они не обращают внимание на главное, не в состоянии достаточно глубоко понять и осознать эти факты именно как выражающие некоторый общий закон.

Для того чтобы сформировать полноценное теоретическое мышление, способное переходить от частного к общему и обратно, анализировать и обобщать, необходимо обеспечить на занятиях учащемуся возможность свободного мысленного движения в двух указанных взаимосвязанных направлениях: от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному, с приоритетом

первого над вторым. Для этого учащимися должна быть усвоена система теоретических понятий, выражающих собой наиболее общие и существенные знания предмета. Эти понятия должны именно усваиваться учащимися, а не даваться им в готовом виде. Усвоение понятий должно предшествовать знакомству с конкретными фактами. Частные знания в свою очередь должны выводиться из всеобщих и представляться как конкретное проявление всеобщего закона.

При изучении (усвоении) понятий и законов на основе тех или иных материалов учащиеся в первую очередь должны обнаружить в них генетически исходную связь, определяющую объект, отраженный в соответствующем понятии. Эту связь, пишет В. В. Давыдов, необходимо воспроизвести в графических, предметных и знаковых моделях, позволяют изучить ее в «чистом» виде. Для этого у учащихся нужно «сформировать специальные предметные действия, посредством которых они смогут в учебном материале выявить и далее воспроизвести искомую существенную зависимость, изучая ее собственные свойства. Это предполагает постепенный переход учащихся от внешних предметных действий к их выполнению в умственном плане»¹³. Практическая реализация данных положений представлена в образовательной программе для начальной школы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Проблемное обучение

Проблемное обучение, направленное не столько на усвоение готовых знаний, умений, действий и понятий, сколько на непосредственное развитие мышления учащихся в процессе решения ими разнообразных проблем, имеет длительную историю, начиная с идей Дж. Дьюи. Одним из первых свою психолого-педагогическую концепцию проблемного обучения у нас в стране разработал Л. В. Занков. Следуя известному положению о том, что правильно организованное обучение должно вести за собой развитие, Л. В. Занков сформировал и теоретически обосновал мысль, согласно которой «обучение детей необходимо вести на основе принципа высокого уровня трудности. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо»¹⁴.

Признаками проблемы можно считать неясность, неопределенность в науке, практике или в процессе обучения, определенную готовность и определенный интерес решающего к поиску решения и возможность неоднозначного пути решения, обуславливающая наличие различных направлений поиска.

А. М. Матюшкин определил два основных понятия, которыми пользуется психологическая теория проблемного обучения: понятие *задачи* и понятие *проблемной ситуации*. Считая их различными, автор с помощью понятия задачи

¹³ Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии / В. В. Давыдов. – М. : Просвещение, 2006. – С. 29–39, 159–163.

¹⁴ ЗАНКОВ.RU – сайт системы развивающего обучения Л. В. Занкова [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zankov.ru>

обозначает «такие интеллектуальные задания, в результате выполнения которых человек должен раскрыть некоторое искомое отношение, свойство, величину, действие. Задача как таковая не предполагает включение в нее субъекта действия. В отличие от нее проблемная ситуация характеризуется как «определенное психологическое состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия»¹⁵. Для субъекта решение проблемной ситуации означает определенный шаг в своем развитии, в получении нового, обобщенного знания на основе решения содержащейся в ней проблемы.

Основные компоненты, по которым выделяется и оценивается некоторая ситуация как проблемная, следующие: неизвестное, что в этой ситуации содержится (отношение, способ или условие действия); необходимость выполнения действия, направленного на решение поставленной задачи, вызванная потребностью в новом, подлежащем усвоению знании; собственные возможности учащегося в анализе условий задания и усвоения открываемого в нем нового знания.

Общая схема проблемного обучения выглядит следующим образом:

1. Постановку учебно-проблемной задачи, создание проблемной ситуации;
2. Осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого идет овладение обобщенными способами приобретения новых знаний;
3. Применение данных способов для решения конкретных систем задач.

Уровень проблемности в обучении повышается в зависимости от степени активности и самостоятельности учащегося на каждом этапе. Проблемное обучение может быть реализовано посредством исследовательского, эвристического (поискового) методов, а также метода проблемного изложения. Проиллюстрируем их специфику на примере исследовательского обучения, проследив последовательность его этапов, совпадающего с логикой научного поиска:

- определение теоретической или практической проблемы; выявление неизвестных (неясных) фактов, подлежащих исследованию (ядро проблемы);
- уточнение и формулировка проблемы;
- выдвижение гипотез, описывающих или объясняющих суть проблемы;
- составление плана исследования;
- осуществление исследовательского плана, исследование неизвестных фактов и их связей с другими, проверка выдвинутых гипотез;
- формулировка результата; оценка значимости полученного нового знания, возможностей его применения; постановка новых проблем.

Контекстное обучение

А. А. Вербицким и его последователями разработано контекстное обучение как концептуальная основа для интеграции различных видов деятельности

¹⁵ Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Просвещение, 1972. – С. 28–167.

учащегося (учебной, научной, практической). Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. В нем получают воплощение следующие принципы: активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания; последовательного моделирования в формах учебной деятельности содержания и условий будущей профессиональной деятельности.

Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры) и затем к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики, стажировки). Преподавание общеобразовательных дисциплин предлагается трактовать в контексте будущей профессиональной деятельности, отходя в этом от академичного изложения научного знания. В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения (в трактовке А. А. Вербицкого – методы контекстного обучения) – деловую и ролевую игру, тренинг, дискуссию и пр. Реализуемое в последние годы профильное обучение можно рассматривать как один из вариантов контекстного.

Личностно-ориентированное обучение

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

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, фор-

мируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с учеником, студентом. «Адресованные ученику, студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий»¹⁶.

Одним из вариантов личностно-ориентированного обучения можно считать гендерный подход. Гендерный подход в образовании сегодня – это учет многовариативного влияния фактора пола в синергизме биологического и социального, в процессе которого формируются более адекватная жизненная позиция, в том числе личностное самоопределение, выбор идеалов и жизненных целей, будущий профессиональный выбор, определение своего статуса в коллективе сверстников, построение разнообразных жизненных перспектив мальчиков и девочек, юношей и девушек¹⁷.

Целью гендерного подхода в образовании является снижение традиционных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек, что требует не только равных прав, но и равных возможностей, доступа к ресурсам, отношения¹⁸.

Эвристическое обучение

Стремление подчеркнуть и повысить активность субъекта образования – учащегося привело к появлению целого ряда психолого-педагогических подходов. Так, А. В. Хуторской и его научная школа разработали *концепцию эвристического обучения* – обучения, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания¹⁹. Эвристическое обучение для ученика – непрерывное открытие нового (эвристика – от греч. *heurisko* – отыскиваю, нахожу, открываю).

Прообразом эвристического обучения является метод Сократа, который вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к рож-

¹⁶ Зимняя, И. А. Указ. соч. – С. 74.

¹⁷ Ключко, О. И. Гендерный компонент жизненных перспектив школьников разного возраста / О. И. Ключко, Е. И. Татюшева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1. – С. 48–56.

¹⁸ Штылева, Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М. : ПЕРСЭ, 2008. – 316 с.

¹⁹ Личный сайт А. В. Хуторского [Электронный ресурс]. – URL: http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm

дению знаний. Извлечение скрытых в человеке знаний может быть не только методом, но и методологией всего образования. В этом случае ученику предлагается выстраивать траекторию своего образования в каждом из изучаемых предметов, создавая не только знания, но и личностные цели занятий, программы своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов. Личностный опыт ученика становится компонентом его образования, а содержание образования создается в процессе его деятельности.

Основной характеристикой эвристического обучения является создание школьниками образовательных продуктов в изучаемых предметах и выстраивание индивидуальных образовательных траекторий в каждой из образовательных областей. Под образовательной продукцией здесь понимаются, во-первых, материализованные продукты деятельности ученика в виде суждений, текстов, рисунков, поделок и т. п., во-вторых, изменения личностных качеств ученика, развивающихся в учебном процессе. Обе составляющие – материальная и личностная, создаются одновременно в ходе конструирования учеником индивидуального образовательного процесса.

Творческая самореализация ученика, как сверхзадача эвристического обучения раскрывается в трех основных целях:

- 1) создание учащимися образовательной продукции в изучаемых областях;
- 2) освоение ими базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами;
- 3) выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика в каждой из образовательных областей с опорой на личностные качества.

Большинство образовательных программ, реализуемых сегодня в образовательных учреждениях России («Школа-2100», «Перспективная школа», «Планета знаний» и др.), основано на представленных концепциях обучения. Ключевыми терминами федерального государственного образовательного стандарта являются «универсальные учебные действия», «субъект», «творчество», что указывает на преемственность идей представленных концепций обучения.

Тема 2.3. Инновационные процессы в образовании. Авторские школы

Инновации в образовании

Развитие образования всегда характеризовалось своеобразным сочетанием двух важных его качеств – консерватизма и стремления к новому. Взятые в отдельности, эти качества неизбежно ведут либо к застою, отставанию от требований времени, либо к разрыву с традициями, рискованным экспериментам. Только единство желания бережно сохранить для новых поколений достижения творческой мысли и исторического опыта, с одной стороны, и нацеленности на новые потребности и условия, а по возможности на опережение и стимулирование этих потребностей и условий, т. е. на инновационное развитие, с другой,

придает образованию и основательность, и динамизм, обеспечивает его преобразующие социальные функции.

В научной литературе различают понятия «новшество», «нововведение», «инновация». *Новшество* обычно понимается как элемент педагогической действительности, который в представленном виде, в данном качестве еще не встречался (хотя аналоги данного явления, конечно же, найти можно; и в этом смысле полусерьезно говорят, что в педагогике новое – это хорошо забытое старое). *Нововведение* – своеобразный носитель новшества, средство его распространения, донесения до практики (новые проекты, программы, средства обучения, пособия, типы образовательных учреждений и т. д.). Укореняясь в практике, нововведение, несущее в себе новшество (или комплекс новшеств), меняет, трансформирует, обновляет практику, делая ее более эффективной. Инновация – это распространение новшеств в педагогической практике.

Инновационный процесс представляет собой процесс совершенствования образовательных практик, развитие образовательных систем на основе нововведений, или, точнее говоря, на основе обогащения, видоизменения этих систем на базе инновационного развития и частичного изменения традиционных целей, содержания и средств образования.

Инновационность всегда была свойственна развитию педагогической действительности. Зародившийся еще в Древней Греции метод майевтики, сократических бесед, приводящих к истине, был в свое время значительным новшеством и не потерял своего развивающего потенциала до наших дней. Глубоко инновационными для своего времени были теория и практика великого чешского педагога Я. А. Коменского, заложившего основы классно-урочной системы, сформировавшего ведущие принципы массового обучения. Философ и педагог Ж. Ж. Руссо обосновал инновационную для своего времени теорию свободного воспитания, которое происходит в процессе наблюдений, чтения, труда, бесед, духовно обогащая и закаляя душу подрастающего человека.

Инновационные процессы в педагогической теории и в образовательной практике заметно активизировались в конце XIX – начале XX в., когда в связи с быстрым развитием науки и техники и социальными катаклизмами усилился интерес и к социальному воспитанию, и к проблеме формирования личности и индивидуальности. В это время выдвигаются и реализуются на практике теория педоцентризма и активной школы Д. Дьюи, метод проектов Д. Килпатрика, система свободного развивающего обучения и воспитания М. Монтессори, школа свободного развития Р. Штайнера и многие другие инновационные теории, проекты и начинания.

Весьма богатые инновационные традиции отличают отечественную педагогику и школу. Можно вспомнить комплексное обучение и воспитание (педагогическую антропологию) К. Д. Ушинского, оригинальную систему свободного нравственного воспитания Л. Н. Толстого, опыт трудового воспитателя С. Т. Шацкого, новаторскую теорию и практику воспитания в коллективе А. С. Макаренко, гуманную школу радости В. А. Сухомлинского и др.

Очень разные по творческому стилю, по темпераменту, эти педагоги были едины в стремлении помочь ребенку, выйти на сотрудничество с ним, раскрыть его способности, помочь ему в самореализации. Кроме того, они на деле доказали право учителя на творческие поиски, на педагогический эксперимент, на собственную педагогическую систему.

Инновационная деятельность осуществлялась и продолжает осуществляться по многим направлениям, затрагивая все аспекты функционирования школы:

- содержание образования в различных типах учебных заведений;
- технологии, принципы, методы, формы, приемы и средства обучения и воспитания;
- организацию учебно-воспитательного процесса;
- систему управления школой.

Именно на основе инновационных процессов произошла диверсификация (переход к разнообразию типов, уровней, профилей) образования. Появилась реальная возможность выбора типа учебных заведений, профиля и уровня обучения.

Авторские школы

Инновационные процессы в воспитании и образовании в целом берут свое начало от так называемых «новых школ» конца XIX – начала XX столетия и развиваются на протяжении всего XX в. Так, особую роль в социальной жизни и в развитии системы образования СССР, а затем России и стран СНГ сыграла блестящая плеяда педагогов-новаторов, получивших мировую известность в 80–90-е годы XX в.: Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, А. А. Захаренко, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов, В. А. Караковский, М. П. Щетинин, С. Н. Лысенкова и др. Их творчество вдохновили и стимулировали атмосфера свободы и творчества 60-х годов и трудные условия перехода ко всеобщему среднему образованию на основе строго обязательных, сложных и насыщенных образовательных программ. Инновационный характер образования, развитие педагогического творчества, гуманизация и диверсификация образования ярко проявились в создании школ, которые сначала были названы альтернативными (т. е. противоположными, противостоящими традиционному типу школы), а затем получили название авторских²⁰.

Авторские школы – это учебные заведения, деятельность которых построена на основе оригинальных и эффективных (авторских) идей и технологий. Они представляют собой новую образовательную систему (или систему с элементами новизны) и создают новую образовательную практику. Созидателем, автором-организатором такой школы чаще всего является талантливый педагог, выдвинувший оригинальные философские и педагогические идеи и ведущий вместе с коллективом поиски путей их воплощения. В отдельных случаях авторство может принадлежать и группе лиц. Для авторских школ характерно со-

²⁰ Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М. : Академия, 2004. – С. 12–16.

здание собственных концепций развития, в основу которых положены идеи и замыслы автора (например, идея Е. Ямбурга об адаптивной школе²¹). Идея преобразования не рождается на пустом месте, она является плодом многолетнего опыта, осмысления возникших проблем, анализа возможных путей ее решения²².

Общими чертами авторских школ являются:

инновационность – наличие оригинальных авторских идей и гипотез относительно перестройки педагогического процесса;

альтернативность – отличие вновь предлагаемого содержания образования, подходов, технологий от традиционных, принятых в массовой школе;

концептуальность – осмысление и использование философских, технологических, социально-педагогических подходов, их последовательное воплощение в идеях преобразований, в конкретных моделях и решениях;

систематичность и комплексность преобразований (от целей, содержания до структуры и технологий);

социально-педагогическая целесообразность – соответствие целей школы социальному заказу;

реальность и эффективность – возможность получения эффективных результатов в реально существующих ситуациях.

Современный педагог имеет огромный выбор идей, подходов обновления как содержания, так и методов, приемов, средств обучения и воспитания.

Резюме

Таким образом, современное образование характеризуется вариативностью, индивидуализацией обучения, ориентацией на инновации и повышение качества, внедрение личностной парадигмы. Современное образование является многоуровневой исторически и социокультурно изменяющейся системой, в которой нашли свое отражение психологические концепции проблемного, развивающего, исследовательского, эвристического обучения, а также многие авторские идеи и разработки педагогов-новаторов.

Вопросы для обсуждения

1. Объясните, каким образом дифференцируются понятия «задача» и «проблемная ситуация» в теории проблемного обучения?
2. Приведите примеры проблемных ситуаций. Определите их специфику на разных уровнях проблемного обучения.
3. Приведите примеры методов активного обучения. Объясните их принципиальное отличие от методов традиционного обучения.
4. Какие свойства мышления и личности развивают активные методы обучения?
5. Раскройте понятие «индивидуальная образовательная траектория».

²¹ Сайт Школы № 109 под руководством Е. Ямбурга [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sc109.ru/content/teachers/model-new.htm>

²² Селевко, Г. К. Педагогические технологии авторских школ / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.

Литература

1. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – С. 134–207.
2. Журавлев, А. Л. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты / А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 5–14.
3. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова) : учеб. пособие / В. П. Зинченко, С. Ф. Горбов, Н. Д. Гордеева. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
4. Зинченко, В. П. Теоретическое и / или полифоническое мышление / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 8–29.
5. Копылова В. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: назначение, структура, требования / В. Копылова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 2–6.
6. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Директмедиа-Пабблишинг, 2008. – 392 с.
7. Немов, Р. С. Психология : учебник в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2006. – С. 249–255.
8. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М. : Академия, 2004. – 224 с.
9. О федеральной целевой программе развития образования на 2011 – 2015 годы / Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 № 61 // Вестник образования России. – 2011. – № 7. – С. 4–32.
10. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.
11. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2011. – 192 с.
12. Психология : учебник для педагогических вузов / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – 660 с.
13. Психология детства : учеб. / под ред. А. А. Реана – СПб. : «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 368 с.
14. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие / А. И. Савенков. – М. : Осъ-89, 2006. – 182 с.
15. Сафонова, М. В. Новое качество образования: психологические условия обеспечения / М. В. Сафонова // Психология обучения. – 2010. – № 10. – С. 17–29.
16. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – С. 94–135.
17. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
18. Штылева, Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М. : ПЕРСЭ, 2008. – 316 с.
19. Хван, А. А. Психологическое обеспечение инноваций как понятие психологии образования / А. А. Хван // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 23–31.

Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 3.1 Сущность, уровни и закономерности усвоения.
- 3.2 Содержание и структура учебной деятельности.
- 3.3 Развитие учебной деятельности.
- 3.4 Обучаемость и проблема школьной неуспеваемости
- 3.5 Развитие познавательной деятельности учащихся

Тема 3.1. Сущность, уровни и закономерности усвоения

Научение, учение, обучение, усвоение

Имеется несколько понятий, относящихся к приобретению человеком жизненного опыта в виде знаний, умений, навыков, способностей, компетенций: научение, учение, обучение.

Научение обозначает процесс и результат приобретения (усвоения) индивидуального опыта. *Учение* определяется как научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого (транслируемого) его социокультурного (общественно-исторического) опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта. Следовательно, учение рассматривается как разновидность научения.

Обучение в наиболее употребительном смысле этого термина означает целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) социокультурного (общественно-исторического) опыта другому человеку в специально созданных условиях. В психолого-педагогическом отношении обучение рассматривается как управление процессом накопления знаний, формирования познавательных структур, как организация и стимулирование учебно-познавательной активности учащегося.

Социокультурный опыт может усваиваться на разных уровнях:

- ✓ репродуктивном – воспроизведение по образцу, по инструкции;
- ✓ продуктивном – поиск и нахождение нового знания, нестандартного способа действия.

Установление уровней усвоения знаний в диагностике важно потому, что эти уровни оказывают влияние на качество мышления, его шаблонность или нестереотипность, оригинальность.

И. Я. Конфедератов и В. П. Симонов выделяют следующие уровни усвоения знаний, соотносимые с соответствующими этапами их усвоения:

- ✓ уровень различения (или распознавания) предмета;
- ✓ уровень его запоминания;
- ✓ уровень понимания;
- ✓ уровень применения.

Сходные уровни усвоения предлагаются В. П. Беспалько:

Название уровня	Характеристика уровня
1. Понимание	Отсутствие у обучающегося опыта (знаний) в конкретном виде деятельности. Вместе с тем понимание свидетельствует о его способности к восприятию новой информации, т. е. о наличии обучаемости
2. Узнавание	Обучающийся выполняет каждую операцию деятельности, опираясь на описание действия, подсказку, намек (репродуктивное действие)
3. Воспроизведение	Обучающийся самостоятельно воспроизводит и применяет информацию в ранее рассмотренных типовых ситуациях, при этом его деятельность является репродуктивной
4. Применение	Способность обучающегося использовать приобретенные знания и умения в нетиповых ситуациях; в этом случае его действие рассматривается как продуктивное
5. Творчество	Обучающийся, действуя в известной ему сфере деятельности, в непредвиденных ситуациях создает новые правила, алгоритмы действий, т. е. новую информацию; такие продуктивные действия считаются настоящим творчеством

Овладение умениями и навыками

Непосредственными целями любого учебного предмета являются усвоение учащимися системы знаний и овладение ими определенными умениями и навыками. При этом овладение умениями и навыками происходит на базе усвоения действенных знаний, которые определяют соответствующие умения и навыки, т. е. указывают, как следует выполнять то или иное умение или навык. Умение и навык есть способность совершать то или иное действие. Различаются они по степени (уровню) овладения данным действием.

Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т. п.), которое понято учащимися и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей учащийся обращается к правилу с целью контроля за выполняемым действием или при работе над допущенными ошибками.

Навыки – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью.

Процесс формирования учебных умений и навыков (общих и узкопредметных) является длительным и, как правило, занимает не один год, а многие из этих умений (особенно общие) формируются и совершенствуются в течение всей жизни человека.

Традиционно выделяют следующие уровни овладения учащимися действиями, соответствующими и учебным умениям, и навыкам:

- 0-й уровень – учащиеся совершенно не владеют данным действием (нет умения);
- 1-й уровень – учащиеся знакомы с характером данного действия, умеют выполнять его лишь при достаточной помощи учителя (взрослого);
- 2-й уровень – учащиеся умеют выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников;
- 3-й уровень – учащиеся умеют достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг;
- 4-й уровень – учащиеся автоматизированно, свернуто и безошибочно выполняют действия (навык). Подчеркнем, что далеко не все учебные умения должны достигать уровня автоматизации и становиться навыками.

В бихевиоризме выявлен ряд закономерностей (законов) формирования навыка, объясняющих влияние на этот процесс разных факторов:

- *закон готовности* – «закон голодной кошки», то есть психологической готовности к выполнению действия;
- *закон эффекта* – знание результата действия повышает результативность следующего действия;
- *закон изменения скорости* – скорость формирования навыка снижается по мере его формирования;
- *закон неравномерности развития навыка* – улучшение навыка чередуется с его временным ухудшением;
- *закон плато в развитии навыка* – временное ухудшение или отсутствие улучшения по ходу перестройки психологической структуры;
- *закон переноса навыка* – имеющиеся навыки облегчают развитие сходных навыков и затрудняют развитие принципиально отличных²³.

Тема 3.2. Содержание и структура учебной деятельности

Концепция учебной деятельности является в психологии одним из подходов к процессу учения, реализующим положение об общественно-исторической обусловленности психического развития. Она сложилась на базе основополагающего принципа психологии – принципа единства психики и деятельности в контексте психологической деятельности (А. Н. Леонтьев) и в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

²³ Хон, Р. Л. Педагогическая психология: принципы обучения / Р. Л. Хон. – М. : Академический проект, 2006. – С. 42.

Содержание учебной деятельности

В концепции учебной деятельности (в отличие от дидактических концепций) заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей, основных психических новообразований. «Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания»²⁴.

Эта проблема стояла в свое время перед Л. С. Выготским, определившим ее как «соотношение обучения и развития». Однако ученый лишь наметил пути ее решения. Наиболее полно эта проблема разработана в концепции учебной деятельности Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова.

Оставаясь в рамках познавательной парадигмы, авторы этой концепции разработали представление об эталонной УД как познавательной, построенной по теоретическому типу. Реализация ее достигается через формирование у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета, особой организации УД.

Согласно этой концепции учащийся как субъект познания должен быть способен:

- овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу;
- воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания;
- освоить универсальные учебные действия: рефлексивность, целеполагание, планирование; умение действовать во внутреннем плане; умение обмениваться продуктами познания и др.

Согласно Д. Б. Эльконину, «*учебная деятельность* – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий»²⁵.

Вслед за Д. Б. Эльconiным укажем на ее общественный характер:

по содержанию, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством;

по смыслу, ибо она общественно значима и общественно оцениваема;

по форме, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях, например в школах, гимназиях, колледжах, институтах.

Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью имеет определенную структуру и содержание. Тем не менее Б. Б. Айсмонтас отмечает, что признавая за учеником право быть субъектом познания, авторы этой

²⁴ Давыдов, В. В. Содержание и структура учебной деятельности / В. В. Давыдов // Лекции по педагогической психологии. – М. : Академия, 2006. – С. 91.

²⁵ Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1989. – С. 245.

концепции реализацию этого права по сути дела переносят на организаторов обучения, которые определяют все формы познавательной активности²⁶.

Структура учебной деятельности

Относительно основных структурных элементов УД до сих пор в педагогической психологии нет единого мнения. Суммируя различные подходы, выделим ее основные компоненты:



Мотивационная сфера учебной деятельности представляет довольно сложную систему. Мотивы, входящие в эту систему, могут быть охарактеризованы по двум линиям: по *содержанию* и по *состоянию, уровню сформированности*.

По содержанию мотивы учения можно подразделить на:

1) *учебно-познавательные*, связанные с содержанием (изучаемым материалом) и процессом учения;

2) *широкие социальные*, связанные со всей системой жизненных отношений школьника (чувство долга, самосовершенствование, самоопределение, престиж, благополучие, желание избежать неприятностей и т. п.).

Учебно-познавательная мотивация составляет менее 22 % в системе учебных мотивов школьника этой системы. При этом мотивация, связанная с содержанием, находится на втором месте по сравнению с той, которая идет от процесса учения.

Мотивация, связанная с содержанием, удовлетворяет потребность школьника в новых впечатлениях, новых знаниях. Глубина познавательного интереса при этом может быть существенно разной: ребенка может привлекать простая занимательность фактов, а не их сущность. В значительной мере это зависит от особенностей построения учебного предмета. В экспериментальных классах В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина, где главное внимание уделялось раскрытию сущности явлений, у школьников учебно-познавательные интересы не только занимали ведущее место, но и носили теоретический характер. Учащихся интересовали причинно-следственные связи, происхождение явлений. Мотивация процессуальной стороной учения удовлетворяет потребность ребенка в актив-

²⁶ Айсмонкас, Б. Б. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / Б. Б. Айсмонкас. – URL: http://ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/5.html

ности и может быть связана или просто с возможностью выполнять какие-то действия, быть исполнителем, или с возможностью творческого поиска.

Сильным, влияющим на изменение мотивационных структур фактором, является проблемная ситуация, которая через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений побуждает человека к творческой активности. Стимулирующе на мотивацию влияют демократический стиль общения; личностная значимость; продуктивный, творческий вид работы. Ю. М. Орловым были получены важные данные о том, что *«наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях»*.

Учебная задача – не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, это цель по овладению обобщенными способами действий, задача, которая ставится перед учащимися в форме проблемы. Учебная задача отличается от конкретно-практической задачи тем, что целью второй является получение результата-ответа, а целью первой является овладение учеником общим способом решения всех задач данного вида.

Работа учащихся по решению учебных задач осуществляется с помощью особых учебных заданий, требующих от учащихся в явном виде проведения исследования, анализа, самостоятельного изучения каких-то явлений, построения каких-то способов изучения или фиксации результатов в виде моделей этих явлений и способов их изучения. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач. Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т. д. По мнению А. К. Марковой, усвоение учебной задачи отрабатывается как понимание школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания.

Компонентом структуры учебной деятельности, с помощью которых школьники решают учебные задачи, являются учебные действия. В структуре УД выделяют разнообразные учебные действия:

- восприятие сообщений (слушание учителя или учеников, беседа учителя с учениками, чтение и усвоение текста учебника или другого источника информации);
- наблюдения, организуемые на уроках в школе или вне ее;
- сбор и подготовка материалов по предлагаемой учителем или учеником теме;
- предметно-практические действия;
- устное или письменное изложение усвоенного материала;
- языковое, предметно-практическое или любое другое воплощение ситуаций, раскрывающих содержание той или иной учебной задачи, проблемы;
- подготовка, проведение и оценка экспериментов, выдвижение и проверка гипотез;
- оценка качества действия, события, поведения и мн. др.

С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его.

Всякое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обуславливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое (Л. С. Выготский), т. е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика.

В зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебном процессе, можно выделить три основных его вида: *предварительный, текущий, итоговый*. Н. Ф. Талызина сформулировала следующие требования к организации контроля:

1. На первых этапах процесса усвоения контроль должен быть пооперационным.

2. В начале материального (материализованного) и внешнеречевого этапов внешний контроль должен быть систематическим – за каждым выполняемым заданием.

3. В конце этих этапов, а также на последующих этапах внешний контроль должен быть эпизодическим – по требованию обучаемого или при наличии у него систематических ошибок. На начальных этапах становления деятельности обратную связь осуществляет обучающий, а на завершающих этапах – сам обучаемый. В последнем случае имеет место *самоконтроль*. Причем следует помнить, что итоги контроля по ходу усвоения нового материала оценке не подлежат. К сожалению, в школьной практике учителя нередко злоупотребляют оценкой, что приводит к ряду нежелательных последствий. Вначале это рождает страх у ребенка перед ошибкой, а постепенно и страх перед контролем вообще и высокую школьную тревожность²⁷.

Анализ традиционной системы обучения показывает, что в общеобразовательной школе самооценка целенаправленно не формируется, функции контроля, анализа деятельности старшего школьника осуществляются учителем. Ученик чаще всего получает недостаточно аргументированную оценку результата собственной деятельности в виде отметки. Недостаток развернутых оценочных суждений учителя, с одной стороны, и неумение школьника контролировать, анализировать и оценивать свою деятельность, с другой, ведет к потере его ориентации в оценке собственных возможностей и формированию неадекватной самооценки результатов учебной деятельности. У школьника возникает устойчивая зависимость от мнения учителя и сверстников. Неадекватная самооценка негативно сказывается на общих результатах обучения, формирования

²⁷ Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – С. 143.

личностных качеств и жизненной позиции. Адекватная же самооценка отражает реальное представление ребенка о достигнутом и о том, к чему он стремится.

В качестве критериев формирования адекватной самооценки у старших школьников выступают: потребность в самооценивании, интерес к самооцениванию, наличие знаний об эталоне, с которым сравнивается оцениваемая деятельность, способность к развернутой дифференцированной самооценке. Основной формой развития адекватной самооценки является совместная групповая деятельность, что способствует развитию рефлексивности, критичности и обоснованности их самооценки. Под влиянием учебного сотрудничества меняется оценка ребенком тех качеств своей личности, которые обуславливают возможность общения детей в совместной работе и ее продуктивность.

Тема 3.3. Развитие учебной деятельности

Возрастная динамика учебной деятельности

Очевидно, что учебная деятельность (УД) развивается от этапа к этапу обучения. На первом этапе, соответствующем начальному образованию, возникают и формируются основные компоненты структуры УД (у дошкольников имеются только их предпосылки). В младшем школьном возрасте УД является главной и ведущей среди других видов деятельности. Систематическое осуществление младшими школьниками УД способствует возникновению и развитию у них основных психологических новообразований данного возраста.

Усвоение научных понятий в процессе коллективного решения учебных задач способствует вхождению детей в систему учебных действий, позволяет им осваивать способы и нормы участия в спорах и дискуссиях, проявлять инициативность в приглашении к учебному диалогу сверстников и учителя. У младших школьников складываются умения ставить различные содержательные вопросы сверстникам и учителям, умения не только участвовать в дискуссиях, но и быть их инициаторами и даже организаторами. У детей появляются устойчивые и обобщенные учебно-познавательные мотивы (основным показателем этого является ориентация детей не на результат решения задачи, а на общий способ его получения), что свидетельствует о формировании самой потребности в УД. К концу начального обучения у детей появляется способность сознательно контролировать свои учебные действия и критически оценивать их результаты.

На втором этапе формирования УД (5–9-е классы) теряет свой ведущий характер, но сохраняет существенное значение в развитии теоретического мышления учащихся, происходящем в процессе рефлексивного усвоения. В этом возрасте усложняется содержание УД – предметом усвоения становятся целостные системы теоретических понятий, излагаемые абстрактным языком с применением графиков, таблиц, моделей. Наличие достаточно высокого уровня теоретического мышления, достигнутого подростками еще в младших классах, способствует усвоению ими сложного материала. В выполнении учебной деятельности происходят значительные изменения. В 5–7-х классах учащиеся еще

коллективно решают учебные задачи и вместе с тем осваивают различные знаковые модели фиксации их условий и ориентации в них, чтобы впоследствии использовать эти модели самостоятельно, для индивидуального решения задач. В 8–9-х классах учащиеся постепенно приступают к самостоятельной постановке учебных задач и к самостоятельной оценке своих решений. Каждый ученик становится индивидуальным субъектом учения. Его учебная деятельность приобретает форму внутреннего диалога с авторами учебного материала, а обсуждение результатов в классе становится такой дискуссией, когда каждый ее участник может внести коррективы в предложенное понимание учебной задачи и в способы ее решения.

У подростков при усвоении ими теоретического материала отрабатываются и шлифуются все учебные действия (особое значение при этом имеют контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку) и развиваются все функционирующие в них содержательные мыслительные действия, среди которых особую роль приобретает рефлексия. Таким образом, в подростковом возрасте продолжается процесс развития теоретического мышления, начало которому было положено в начальных классах. Главную роль в психическом развитии подростков приобретает общественно значимая деятельность во всех видах (художественная, спортивная, трудовая), но в сфере умственного развития в подростковом возрасте решающее значение принадлежит именно УД.

На третьем этапе в старшем школьном возрасте ведущей вновь становится УД, но с профессиональным уклоном, позволяющим старшеклассникам осуществлять профессиональную ориентацию и намечать свой жизненный путь. В студенческие годы УД приобретает собственно исследовательский характер и может быть названа как учебно-познавательной. Усвоение уже накопленных теоретических знаний вплетается в процесс самостоятельного формулирования результатов индивидуального или коллективного исследования, проектирования и конструирования, производимых в соответствии с требованиями различных форм познания, что и приводит студентов к уточнению научных понятий, к совершенствованию художественных образов, углублению нравственных ценностей и т. п. УД для студентов становится основой развития прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления.

Показатели сформированности учебной деятельности

А. К. Маркова для изучения уровня сформированности УД у учащихся выделила следующие показатели:

Состояние учебной задачи и ориентировочной основы:

- понимание школьником задачи учителя, понимание смысла деятельности и активное принятие для себя учебной задачи;
- самостоятельная постановка школьником учебных задач;
- самостоятельный выбор ориентиров действия в новом учебном материале.

Состояние учебных действий:

- какие учебные действия школьник выполняет (изменение, сравнение, моделирование и др.);
- в какой форме он их выполняет (материальная, материализованная, громко-речевая, умственный план), развернуто (в полном составе операций) или свернуто, самостоятельно или после побуждений со стороны взрослого;
- складываются ли из отдельных действий более крупные блоки – способы, приемы, методы; различает ли ученик способ и результат действий;
- владеет ли школьник несколькими приемами достижения одного результата.

Состояние самоконтроля и самооценки:

- умеет ли ученик проверять себя после окончания работы (итоговый самоконтроль);
- может ли проверять себя в середине и в процессе работы (пошаговый самоконтроль);
- способен ли он планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);
- владеет ли школьник адекватной самооценкой;
- доступна ли ему дифференцированная самооценка отдельных частей своей работы или он может оценить себя лишь в общем виде.

Результат учебной деятельности:

- объективный (правильность решения, число действий до результата, расход времени, решение задач разной трудности);
- субъективный (значимость, смысл этой учебной работы для самого ученика, субъективная удовлетворенность, психологическая цена – расход времени и сил, вклад личных усилий)²⁸.

Тема 3.4. Обучаемость и проблема школьной неуспеваемости

Обучаемость и ее критерии

Обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к освоению знаний в любых формах. В психологии обучаемость трактуется с разных позиций, но общее в содержании этого понятия то, что это потенциальное свойство человека, которое проявляется в разных условиях его жизнедеятельности. Приведем несколько примеров определений данного феномена:

- обучаемость психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как динамичность, т. е. скорость образования временной связи (В. Д. Небылицын);
- потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной со взрослыми работе (Б. В. Зейгарник);

²⁸ Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.

- способность к обучению не совпадает и с развитостью ребенка, соответственно в диагностике должна быть выделена особо (Н. С. Лейтес);

- совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) зависит продуктивность учебной деятельности» (З. И. Калмыкова);

- восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и новых способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития (А. К. Маркова).

В данных определениях обучаемость связывается с продуктивностью, под которой понимается прежде всего качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда. Продуктивность учебной деятельности может характеризоваться этими параметрами применительно к осваиваемым знаниям и формируемым обобщенным способом действий.

Обучаемость соотносится с понятием «обученности» (А. К. Маркова) как совокупности всех характеристик психического развития, которые суть результат предыдущего обучения. В такой трактовке обученность соотносится с уровнем актуального развития, а обучаемость – с зоной ближайшего развития.

Обучаемость основывается на целой совокупности свойств интеллекта, таких как обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость, самостоятельность мышления. Суммарный количественный показатель обучаемости по этим свойствам назван З. И. Калмыковой экономичностью мышления. В то же время обучаемость характеризуется и определенными показателями, соотносимыми косвенно с продуктивностью деятельности.

Основные показатели обучаемости – темп продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения от освоения знаний), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала.

Существенны предложенные А. К. Марковой показатели обучаемости:

- активность ориентировки в новых условиях;
- инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к более трудным заданиям. Эти показатели могут быть соотнесены с понятием интеллектуальной инициативы как единицы творческой активности (по Д. Б. Богоявленской);

- настойчивость в достижении поставленной цели и «помехоустойчивость» как умение работать в ситуациях помех, отвлечений, препятствий;

- восприимчивость, готовность к помощи другого человека, отсутствие сопротивления.

Суммарными показателями обучаемости, по З. И. Калмыковой, являются экономичность и темп мышления; объем конкретного материала, на основе которого достигается решение новой задачи; количество «шагов» для ее самосто-

ятельного решения и порции дозированной помощи, на основе которой был достигнут результат, а также время, затраченное на решение; способность к самообучению; работоспособность и выносливость.

Основные причины школьной неуспеваемости

Школьная неуспеваемость является источником широкого круга проблем, влияет на развитие личности и поведения ребенка в целом. Неуспеваемость может быть следствием «внутренних» и «внешних» причин, т. е. особенностей развития самого ребенка и негативных влияний социальной среды. Как считает Ю. К. Бабанский, причины отставания в учении неравноценны по своей значимости и универсальности. В связи с этим выделяются причины первого и второго порядка²⁹.

К причинам первого порядка относятся недостатки учебно-воспитательных воздействий школы, недостатки внешкольных влияний, анатомо-физиологические особенности школьника и низкий уровень способностей (задатков). Все эти первопричины могут различным образом сочетаться, выступать в комплексе.

Следствием причин первого порядка являются причины второго порядка, тоже снижающие эффективность учебной деятельности. Это приобретенные под влиянием первопричин недостатки в развитии мышления, в отношении к учению, недостатки подготовленности к обучению – пробелы в знаниях, слабое развитие учебных умений и навыков.

Анализируя причины неуспеваемости, нужно учитывать их комплексный характер, взаимосвязь и взаимозависимость причин, системный характер их проявления. Следует изучать как можно более всесторонне личность неуспевающего школьника и совокупность внешних влияний на нее. Комплексный подход позволяет выделить доминирующую причину отставания – ту, что оказывает наиболее сильное влияние в данный момент и снижает компенсаторные возможности позитивных, сохранных качеств личности.

Доминирующие причины неуспеваемости различны у разных учащихся, и вторичные явления, наслаивающиеся на них, разнообразны, так как школьники переживают ситуацию неуспешности по-своему, в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей. Поэтому в массовой школе наблюдается крайне пестрая картина неуспеваемости.

Неуспеваемость часто обусловлена недостатками развития мотивационной сферы и сферы произвольности. Учебная деятельность полимотивирована. Ее побуждают и направляют, а также придают ей смысл социальные мотивы, познавательные интересы и мотивация достижения (включающая две мотивационные тенденции – достижения успеха и избегания неудачи). Наиболее ценными из них, с точки зрения эффективности учебной деятельности и развития личности школьника, считаются широкие социальные мотивы (чувство долга,

²⁹ Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников / под ред. Ю. К. Бабанского. – Р н/Д. : Феникс, 1972. – 337 с.

чувство товарищества, интересы, связанные с жизнью школы, и т. п.), познавательные интересы, ориентирующие ученика на процесс и содержание учебной работы, и мотивация достижения успеха, обеспечивающая ориентацию на получение качественного результата. Отсутствие или слабое развитие этих мотивов приводит к нейтральному (безразличному), амбивалентному (противоречивому) или отрицательному отношению к учебной деятельности. Такое отношение разрушает учебную деятельность, снижает ее продуктивность.

Недостатки развития мотивационной сферы могут быть первичной причиной неуспеваемости, в частности, при психическом инфантилизме, когда ребенок сохраняет дошкольные интересы и равнодушен к новому социальному статусу школьника. Чаще всего слабая учебная мотивация, отрицательное отношение к учению оказываются следствием низких оценок и соответствующего статуса в классе, появившихся по другой причине – например, из-за низкой обучаемости. В последнем случае недостаточное развитие мотивации играет роль вторичной причины неуспеваемости и усугубляет неблагоприятную ситуацию, в которой находится ученик.

Аналогичный эффект можно наблюдать при низком уровне произвольности. Даже при наличии развитых интересов школьнику необходимы сформированные механизмы саморегуляции, умение преодолевать неизбежные трудности, сопряженные с отрицательными эмоциями, выполнять скучные задания, монотонные, рутинные действия. Без сложившихся форм произвольного поведения невозможны ни планирование самостоятельной работы, ни принятие учебной задачи и поддержание дисциплины на уроке. Без развитой произвольности не достигается умение трудиться, относительно высокая успеваемость.

Дети с неразвитой учебной мотивацией и произвольностью – главным образом дети, личностно не готовые к школе, и дети, утратившие интерес к учебной деятельности, в которой не могли достичь успеха по другим причинам.

Несформированность способов учебной работы часто становится вторичной причиной неуспеваемости у школьников с недостатками развития сферы произвольности, мотивационной и интеллектуальной сфер. Но при существенных педагогических ошибках, неудачной организации школьного обучения она может стать первичной причиной отставания в учении.

Данная причина может также возникать в самом начале обучения при неподготовленности к школе, неблагоприятных условиях семейного воспитания. С педагогически запущенными детьми недостаточно занимались перед поступлением в первый класс. Они не приобрели необходимых знаний и умений, плохо читают и считают, а иногда совсем не умеют этого делать. Они чаще всего воспитываются в неблагополучных семьях, где им мало уделяют внимания. Обычный стиль воспитания в таких случаях – гипоопека. В самом тяжелом положении оказываются дети, не посещающие детский сад и оставленные на попечение бабушки или кого-либо из родителей, с раннего детства лишенные заботы и контроля. При поступлении в школу им трудно ответить на вопросы, где и кем работают их родители, где они живут, назвать времена года и месяцы и т. п. Они не знают элементарных вещей. Если ребенок посещал детский сад, си-

туация более благоприятна: он смог получить больше знаний и обладает определенными умениями; уровень его подготовки к школе зависит от качества детских занятий.

Менее распространенный вариант – недостаточная подготовка к школе больных детей. Редко, но встречаются случаи педагогической запущенности в благополучных семьях, где ребенка, не абсолютно здорового, но и не особенно больного, боятся перегрузить занятиями. Избыток заботы, постоянный страх за здоровье ребенка могут привести и к отсутствию должной подготовки, и к избалованности, лени, нежеланию сделать усилие ни при каких обстоятельствах. Последний эффект наблюдается и у совершенно здоровых детей, воспитывающихся по принципу «кумир семьи». Педагогическая неготовность к школе обычно сочетается у первоклассников с личностной (мотивационной) неготовностью, по крайней мере, по каким-то ее параметрам.

Педагогически запущенные дети имеют нормальное интеллектуальное развитие, иногда даже достаточно высокие потенциальные возможности в некоторых областях. Но из-за отсутствия необходимой базы (знаний, умений, навыков) они не могут проявить свои сильные стороны в процессе обучения и производят впечатление малоспособных. Им относительно легко помочь организовать учебную деятельность и добиться успеха: они принимают помощь и быстро усваивают то, что им не дали в дошкольном детстве. Если же педагогическая запущенность сочетается с задержкой психического развития, необходимы особые условия обучения³⁰.

Особенности развития личности неуспевающих школьников

Неуспевающий школьник оказывается в неблагоприятной для личностного роста ситуации. Он не может достичь тех же результатов, что и его одноклассники, и приобретает низкий социальный статус.

Учитель, ставящий низкие отметки и выражающий недовольство его работой, в глазах других детей низко оценивает его как личность и целом. Поскольку педагог в это время – наиболее значимое, авторитетное лицо, дети полностью и некритично принимают эту оценку. Они считают неуспевающих глупыми, наделенными другими отрицательными качествами, даже непривлекательными внешне («некрасивыми»). Ребенок, отстающий в учении, занимает особую позицию – позицию худшего в классе. Кроме того, он, как правило, теряет и привычное отношение к себе дома. В семье его низкие оценки становятся источником раздражения родителей, наказаний, повышения требований.

Как показала Л. И. Липкина, самооценка неуспевающих младших школьников неадекватна. Первоначально, в первом-втором классе, она завышена: ребенок не принимает позицию неуспевающего, переоценивает свои отдельные успехи и ожидает изменения ситуации. Неудачи он объясняет внешними причинами:

³⁰ Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – С. 285–290.

– «У меня ручка плохая. Папа купит мне хорошую ручку, и я буду писать лучше»;

– «Мне мешает учиться мой маленький братик».

Если ребенок не получает нужной ему помощи и не достигает в учении успеха, пусть и относительного, его субъективное восприятие ситуации постепенно меняется. Он начинает осознавать свою несостоятельность по сравнению с хорошо успевающими одноклассниками. К концу начальных классов самооценка становится заниженной. Возникает чувство неполноценности, некомпетентности, приводящее к появлению комплекса неполноценности. У ребенка, потерявшего уверенность в себе и остро ощущающего свое отличие от сверстников, сохраняется, тем не менее, надежда на чудо.

У таких детей формируется механизм «выученной беспомощности», описанный западными психологами. Ребенок начинает считать, что, как бы он ни старался, положительного результата он не достигнет. Ощущение беспомощности, представления о своих низких способностях и ожидание дальнейших неудач приводят к тому, что у него пропадает желание действовать, что-то изменить, а собственные усилия теряют смысл. Любая учебная задача кажется ему слишком трудной.

Позиция неуспевающего может приводить к попыткам самоутверждения в неучебной сфере. Наиболее благоприятно развивается компенсаторная самооценка, если ученик, отстающий в учении, находит социально приемлемый способ самореализации – успешно занимается спортом, становится главным помощником матери в многодетной семье и т. п. Тогда общий уровень самооценки повышается за счет высокой оценки своих позитивных качеств, а низкая оценка интеллектуальных способностей оказывается не столь значимой. Однако большая часть младших школьников самоутверждается, нарушая школьную дисциплину или добиваясь расположения одноклассников с помощью физической силы, заискивания, подарков и т. п.

Развивается и соответствующая мотивация, позволяющая активно включаться во внеучебные виды деятельности и добиваться в них успеха. В то же время учебная мотивация бедна: недостаточно развиты широкие социальные мотивы учения, придающие учебной деятельности смысл. Учебные интересы менее содержательны, чем у хорошо успевающих детей. Неуспевающие проявляют интерес к ограниченному числу «неосновных» в школьной программе предметов, проблески интереса к математике и русскому языку обычно связаны с новизной материала, сменой конкретных видов работы. Их привлекает процесс выполнения отдельных действий, они склонны к наиболее легким видам работы, к автоматическому следованию указаниям учителя. Привлекает и наглядная сторона обучения, вводимые на уроках игровые элементы. Вместе с тем именно интересы являются основным мотивом, поддерживающим положительное отношение к учению.

Сильным, иногда доминирующим мотивом на протяжении всего младшего школьного возраста становится мотивация избегания неуспеха (или наказания в широком смысле этого слова). Ученики стремятся избежать получения двоек и неприятностей, из-за них возникающих в школе и дома. Они боятся того, что их

будут ругать родители и учитель, накажут – не пустят гулять, не разрешат смотреть телевизор и т. д. Этот мотив создает отрицательный эмоциональный фон учебной деятельности.

Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью

В разряде неуспевающих школьников часто оказываются дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Детей с нарушениями такого типа невозможно не заметить, поскольку они резко выделяются на фоне сверстников своим поведением. Их специфичными чертами являются чрезмерная активность, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чем-либо³¹.

Специальные исследования показывают, что гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей. Эти нарушения являются следствием минимальных мозговых дисфункций. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Нарушения поведения, связанные с гиперактивностью и недостатками внимания, проявляются у ребенка уже в дошкольном детстве. Однако в этот период они могут выглядеть не столь проблемно, поскольку частично компенсируются нормальным уровнем интеллектуального и социального развития. Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Именно поэтому дети с признаками синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлетворительно справляться с требованиями школы. Как правило, в подростковом возрасте дефекты внимания у таких детей сохраняются, но гиперактивность обычно исчезает и нередко, напротив, сменяется сниженной активностью, инертностью психической деятельности и недостатками побуждений³².

Низкая успеваемость – типичное явление для гиперактивных детей. Между тем общий уровень интеллектуального развития таких учащихся в большинстве случаев соответствует возрастным нормативам. Однако определенные нарушения отмечаются для таких когнитивных функций, как внимание и память, характерна также недостаточная сформированность функций организации, программирования и контроля психической деятельности.

Эти психологические особенности затрудняют полноценное включение ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим детям сложно справиться с заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят неряшливо и характеризуются ошибками, которые яв-

³¹ Завадненко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Завадненко. – М. : Академия, 2005. – 256 с.

³² Грибанов, А. В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / А. В. Грибанов, Т. В. Воложиткина, Е. А. Гусева, Д. Н. Подоплекин. – М. : Академия, 2004. – 356 с.

ляются результатом невнимательности, невыполнения указаний учителя или угадывания.

Медлительные дети

Медлительные дети также часто оказываются в ряду неуспевающих школьников. Они, так же как и дети гиперактивные, сразу обращают на себя внимание особенностями своего поведения и деятельности. Они нерасторопны и неуклюжи, повсюду опаздывают и ничего не успевают, по словам взрослых, «их вечно надо подгонять».

Немалый опыт неудач, связанных со своей медлительностью, такие дети приобретают еще до школы. Поступление в школу создает для них дополнительные трудности: они самыми последними готовятся к уроку, не успевают выполнить весь объем классной работы, им не хватает времени, чтобы записать задание на дом, они подолгу, порой до позднего вечера, просиживают над домашними уроками, они долго думают, медленно пишут, медленно читают. Такие дети страдают от каждодневной спешки, испытывают из-за этого постоянное напряжение, нервничают. Они глубоко переживают свою невозможность все успеть, сделать вовремя, не опоздать, не отстать от других. Раздражение, недовольство взрослых, наказания только усугубляют эти переживания. Чувство вины и неуверенности в себе – характерная черта медлительных детей.

Иногда медлительных детей совершенно незаслуженно обвиняют в лени, в том, что они специально, «назло» все делают медленно. Однако медлительность – не свойство вредного характера. Это индивидуальная особенность ребенка, которая может быть обусловлена разными причинами. В частности, выделяют следующие причины медлительности: 1) индивидуально-типологические особенности, свойства нервной системы; 2) особенности воспитания; 3) отставание в развитии отдельных психических функций (моторики, речи); 4) общее состояние здоровья ребенка³³.

Исследования показывают, что для медлительных детей характерны слабость и инертность нервных процессов. Дети с такими особенностями нервной системы, как правило, замедленны во всех своих действиях, они медленно включаются в работу, долго переключаются на другую деятельность, долго восстанавливаются после нагрузки, они быстро отвлекаются, не могут продолжительно и интенсивно работать.

Самая характерная черта медлительных детей – низкая скорость работы. Это связано с малой подвижностью нервных процессов. Как известно, любое действие складывается из нескольких составляющих: предварительный ориентировочный этап, затем – выполнение самого действия. Установлено, что медлительные дети затрачивают на ориентировку значительно больше времени, они дольше обдумывают, что и как следует делать. Поэтому латентный период

³³ Дубровина, И. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / И. В. Дубровина. – СПб. : Питер, 2009. – С. 343–348.

(время от сигнала к началу действия до возникновения самого действия) у медлительных детей в 2,5–3 раза продолжительнее, чем у сверстников. Само действие также выполняется в 1,5–2 раза медленнее.

Для каждого человека характерен свой индивидуальный, оптимальный темп деятельности, при выдерживании которого работа выполняется наиболее успешно. Взрослый человек способен произвольно менять этот темп, работая при необходимости быстрее или медленнее (но изменения возможны до определенных пределов: самый быстрый темп медленного человека все равно будет ниже, чем у человека с высокой подвижностью нервных процессов).

У медлительных детей этот темп – низкий. Подгонять, торопить их не только бесполезно, но и вредно. Поторапливания, окрики, команды «Делай быстрее!» заставляют медлительного ребенка суетиться, нервничать, что затрудняет правильную ориентировку в задании, скорость же выполнения самого действия при этом не меняется. Напротив, медлительному ребенку требуется больше времени, чтобы собраться и начать действие. Это характерно как для внешних действий (движений), так и для умственных (медлительные лети, как правило «тугодумы»). При учете особенностей этих детей, создании условий, обеспечивающих оптимальный темп работы, качество и точность выполнения заданий медлительными детьми могут быть весьма высокими.

Другая особенность деятельности медлительных детей – трудность быстрого переключения на новый вид работы. Это является следствием инертности нервных процессов. Медлительные дети не смогут сходу ответить на ряд последовательных вопросов, во время выполнения математических заданий им трудно ответить на вопросы из области русского языка и т. д. Эта трудность переключения, невозможность поспеть за быстро меняющимися заданиями может выражаться в отсутствии реакции: ребенок словно не реагирует. Такие проявления объясняются тем, что новый стимул может прийти на то время, когда еще продолжается выполнение предыдущего задания.

Медлительные дети, в силу своих индивидуальных особенностей, находятся в школе в ситуации хронического цейтнота: они постоянно не успевают и отстают. Работая на пределе своих динамических возможностей, они быстро утомляются, устают, их нервная система ослабляется и истощается. Длительное перенапряжение, постоянный неуспех в учебной деятельности нередко приводят к появлению невротических расстройств (повышенной раздражительности, плаксивости, замкнутости, нарушениям сна, появлению головных болей, страхов и пр.).

Тема 3.5. Развитие познавательной деятельности учащихся

Развитие и активизация внимания школьников

Выделяют три группы факторов, играющих существенную роль в привлечении внимания.

Первая группа связана с характером раздражителя. Многочисленные исследования показали: для того чтобы раздражитель привлек внимание, он дол-

жен быть достаточно сильным. Также для привлечения внимания важен фактор новизны, необычности.

Вторая группа факторов связана с определенным соотношением раздражителя и потребностей человека. Так, ученик, увлекающийся чем-то, выделяет из всей доходящей до него информации ту, которая относится к предмету его интереса.

Третья группа факторов выражает зависимость внимания от структурной организации человеческой деятельности. Внимание прежде всего привлечено к действию, направленному на известную цель. Это отчетливо проявляется при демонстрации наглядных пособий на уроке. Другим примером служит повышенное внимание оканчивающих школу к тому, что связано с выбором их будущей профессии.

Организовать внимание школьников на уроке – значит направить их сознание на содержание учебной работы, включить их в действие, заставить думать, формировать необходимые свойства внимания. *Концентрация внимания* достигается за счет выработки ориентировочной основы действий: школьники должны уяснить для себя условия и порядок выполнения самостоятельной работы. *Распределение внимания*, необходимое на уроке, легче достигается тогда, когда два (или более) вида действий подчинены одной ясно осознаваемой цели и когда одно из действий является привычным и частично автоматизированным. *Устойчивости внимания* на уроке способствует такое изложение учебного материала, когда учитель размышляет, рассуждает, ведет мысль от решения одной проблемы к решению другой.

Нарушения внимания, проявляющиеся как отвлечения, могут быть вызваны монотонной, неинтересной или непосильной учебной деятельностью, неверным темпом работы, сильными посторонними раздражителями, плохим физическим состоянием ребенка, утомлением. Подобные обстоятельства учитель должен уметь предупреждать своей деятельностью.

Развитие перцептивных действий школьников

Восприятие – активный процесс, которым можно управлять. Управлять восприятием учитель может через вступительное слово и соответствующую инструкцию. Можно использовать также интерпретацию отдельных фактов и явлений, выделение ведущих информативных точек, уточнение смыслового значения терминов, разъяснение отдельных положений. Все это позволяет повысить осмысленность восприятия.

Осмысленность восприятия всегда проявляется в единстве с целостностью восприятия, которая достигается за счет обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах предмета, о его структурных особенностях. При организации восприятия выделяются определенные стороны, свойства воспринимаемого предмета, и на их основе создается целостное представление, соответствующее учебной задаче. По мере того как восприятие совершенствуется и становится все более сознательным, целенаправленным, дифференцированным и анализирующим, оно переходит в свое новое качество – наблюдение. Однако такое из-

менение происходит не сразу и не само по себе. Учителю необходимо развивать у детей умение не просто смотреть, а всматриваться, не просто слушать, а вслушиваться, умение сопоставлять и сравнивать.

В своей работе учителю необходимо учитывать ряд факторов, позволяющих осуществлять управление процессом восприятия.

1. Восприятие зависит от прошлого опыта субъекта (это явление называется апперцепцией). Чем богаче опыт человека, чем больше у него знаний, тем больше он увидит в предмете.

2. Содержание восприятия определяется поставленной перед человеком задачей и мотивами его деятельности. Например, слушая в исполнении оркестра мелодию, мы воспринимаем всю музыкальную гамму в целом, не выделяя в ней звучание каждого инструмента. Только поставив цель выделить звук какого-либо инструмента, это удастся сделать.

3. На содержание восприятия влияет установка субъекта (известно много случаев искажения восприятия субъекта под влиянием установки).

4. Эмоции могут изменить содержание восприятия.

5. Убеждения, мировоззрение человека, его интересы и т. д. влияют на восприятие.

Развитие мнемических действий школьников

В зависимости от целей деятельности различают произвольное и произвольное запоминание. Исследование произвольного запоминания показали, что лучше запоминается материал:

- входящий в содержание основной цели деятельности – когда он включен в условия, способы достижения этой цели;
- занимающий место основной цели в деятельности – чем более содержательные связи устанавливаются в нем;
- требующий активной умственной работы;
- имеющий большое значение для субъекта, вызывающий у него интерес и эмоции.

Среди условий продуктивности произвольного запоминания центральное место занимает использование приемов рационального запоминания.

1. Составление плана заучиваемого материала включает в себя три момента: разбить материал на составные части; придумать заглавие для них или выделить опорного пункта, с которым легко ассоциируется все содержание данной части материала; связать части по их заглавиям или выделенным опорным пунктам в единую цепь ассоциаций.

2. Сравнение (запоминание объектов идет тем быстрее и прочнее, чем резче различия между ними).

3. Классификация, систематизация материала (основана на ассоциировании по сходству и контрасту, а также категоризации).

4. Обратная связь (повышает осмысленность и прочность запоминания).

5. Воспроизведение (пересказ самому себе запоминаемого содержания).

Учитель должен ориентировать учеников на то, чтобы они запоминали только необходимое. Следует четко дифференцировать материал, указывая учащимся, что нужно запомнить на время, что – навсегда, что запомнить дословно, а что лишь принять к сведению. Нужно сокращать объем заучиваемого материала за счет укрупнения логических единиц, четко отграничивать действительно новое от уже известного.

Учитель организует активную деятельность учащихся по заучиванию при помощи следующих действий:

- раскрывает значение данного материала;
- дает специальную установку на его запоминание;
- показывает приемы логической обработки материала и его смысловой группировки;
- применяет различные приемы и упражнения, направленные на усвоение и воспроизведение, т. е. включает материал в деятельность.

Развитие умственных действий школьников

В процесс мышления включаются и оказывают влияние на него все свойства личности, прежде всего ее мотивация. В учебной деятельности проявляются и формируются специфические мотивы мышления – стремление узнавать больше, интерес, любознательность, но действуют и неспецифические мотивы: необходимость, желание достичь определенного результата, занять определенное место в группе и т. д. Чем более значим мотив, тем более активным, упорным будет мыслительный поиск. Учителю следует помнить, что мышление – процесс причинно обусловленный.

Основные направления развития мышления:

- 1) развитие всех видов и форм мышления и стимулирование процесса перерастания их из одних в другие;
- 2) формирование и совершенствование мыслительных операций;
- 3) развитие и выработка следующих умений: выделять существенные свойства предметов и абстрагировать их от несущественных, находить связи и отношения явлений окружающего мира, доказывать истинность своих суждений и опровергать ложные умозаключения, излагать свои мысли непротиворечиво и обоснованно, предвидеть развитие явлений, делать обоснованные выводы и др.

Психологи выделяют следующие пути развития мышления школьников:

- развитие пытливости школьников, формирование у них потребности самостоятельно ставить вопросы и находить ответы на них;
- чтение книг при условии, что оно будет вдумчивым;
- практика решения задач, требующих сообразительности;
- борьба с недостатками умственной деятельности школьников и др.

Для того чтобы мышление школьников на уроке было активным, самостоятельным и творческим, следует чаще ставить учащихся в проблемную ситуацию, в которой от них требовалось бы исследовательское отношение к по-

знанию. Побуждая учащихся на каждом уроке сравнивать и сопоставлять, обосновывать и оценивать, учитель не только активизирует мышление учащихся и формирует его самостоятельность, но и готовит необходимую психологическую основу для успешного выполнения работ творческого характера³⁴.

Резюме

Концепция учебной деятельности является в психологии одним из подходов к процессу учения, реализующим положение об общественно-исторической обусловленности психического развития. Она сложилась на базе основополагающего принципа психологии – принципа единства психики и деятельности в контексте психологической деятельности (А. Н. Леонтьев) и в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственной деятельности (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей, основных психических новообразований, личности учащегося.

Учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в которой осваиваются обобщенные способы учения, в результате которой происходят изменения в самом ученике. В структуру учебной деятельности входят: учебная мотивация, учебные ситуации (или задачи), учебные действия, действия контроля и оценки. Развитие и формирование учебной деятельности предполагает совершенствование каждого ее компонента и превращение ученика в субъекта осуществляемой им учебной деятельности.

Индивидуально-типологические особенности учащегося являются существенным фактором развития учебной деятельности. Педагогу необходимо учитывать не только общий уровень психического развития, но и тип высшей нервной деятельности, специфику познавательной деятельности и социокультурный уровень школьника.

Несмотря на то, что учебная деятельность является ведущим видом деятельности младшего школьника, ее развитие продолжается все годы обучения и является залогом успешной адаптации и самореализации в обществе, которое требует непрерывного образования в течение всей жизни человека.

Вопросы для обсуждения

1. Перечислите внутренние и внешние мотивы учебной деятельности школьников.
2. Как можно развивать самоконтроль учащихся?
3. Чем отличаются понятия отметки и оценки?
4. Предложите различные варианты оценивания результатов обучения.
5. Каковы основные причины школьной неуспеваемости?

³⁴ Соболева, О. В. Обучение пониманию текста: учебная книга → учитель → ученик / О. В. Соболева // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 21–30.

Литература

1. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология : учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / Б. Б. Айсмонтас. – URL: http://ido.rudn.ru/psychology/edagogical_psychology/5.html
2. Братчикова, Ю. В. Успешность младшего школьника в учении / Ю. В. Братчикова // Журнал практического психолога. – 2008. – № 2. – С. 8–14.
3. Грибанов, А. В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / А. В. Грибанов, Т. В. Волокиткина, Е. А. Гусева, Д. Н. Подоплекин. – М. : Академия, 2004. – 356 с.
4. Давыдов, В. В. Содержание и структура учебной деятельности / В. В. Давыдов // Лекции по педагогической психологии. – М. : Академия, 2006. – С. 91–109.
5. Дубровина, И. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / И. В. Дубровина. – СПб. : Питер, 2009. – 592 с.
6. Завадненко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Завадненко. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
7. Кудрявцева, В. Т. Свобода учиться: Роджерс идет навстречу Давыдову: контуры новой философии образования / В. Т. Кудрявцева // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 51–60.
8. Лубовский, Д. В. Особенности внутренней позиции учащихся как факторы риска в развитии учебной деятельности / Д. В. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 33–41.
9. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
10. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – С. 285–290.
11. Ратанова, Т. А. Связь школьной тревожности с когнитивными особенностями младших школьников / Т. А. Ратанова, Э. В. Лихачева // Психологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 39–52.
12. Соболева, О. В. Обучение пониманию текста: учебная книга → учитель → ученик / О. В. Соболева // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 21–30.
13. Тесленко, В. И. Концептуальное осмысление оценки и измерения результатов обучения / В. И. Тесленко // Психология обучения. – 2010. – № 10. – С. 124–142.
14. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 77–90.
15. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) / Н. И. Чуприкова. – М. : СТОЛЕТИЕ, 1994. – 192 с.

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 4.1 Проблема школьной готовности
- 4.2 Младший школьник как субъект учебной деятельности
- 4.3 Подросток как субъект учебной деятельности
- 4.4 Старшеклассник как субъект учебной деятельности
- 4.5 Студент как субъект учебной деятельности

Тема 4.1. Проблема школьной готовности

Структура школьной готовности

Школьная готовность – понятие, обозначающее комплекс показателей в развитии ребенка, позволяющий ему успешно адаптироваться и обучаться в школе. Традиционно выделяют пять отдельных сторон готовности ребенка к школьному обучению: физическую, интеллектуальную, эмоционально-волевою, личностную и социально-психологическую. Физическая готовность определяется показателями веса, роста, мышечного тонуса и др., которые должны соответствовать нормам физического развития детей 6–7-летнего возраста. Также должны учитываться состояние зрения, слуха, моторики (особенно мелких движений кистей рук и пальцев), состояние нервной системы ребенка, общее состояние его здоровья.

К концу дошкольного возраста происходит значительная перестройка анато-мо-физиологических особенностей организма, возрастает подвижность и уравновешенность нервных процессов (возбуждения и торможения), создаются условия для осуществления целенаправленного произвольного поведения. К этому возрасту возрастает также значение второй сигнальной системы – слово приобретает сигнальное значение, во многом сходное с тем, какое оно имеет у взрослого человека. Однако у детей, поступающих в школу, наблюдается быстрое утомление, связанное с быстрой истощаемостью нервной системы; отмечается медленное развитие мелкой моторики, что обуславливает трудности в выполнении действий, требующих точности – письме, аппликации и т. д. Эти особенности важно учитывать при выборе методов и приемов учебно-воспитательной работы, определении учебной нагрузки, обучении письму и др.

В содержание интеллектуальной готовности включаются не только словарный запас, кругозор, специальные умения, но и уровень развития познавательных процессов и их ориентированность на зону ближайшего развития, высшие формы наглядно-образного мышления, умение выделять учебную задачу и превращать ее в самостоятельную цель деятельности. Переход к системе школьного обучения предполагает переход к системе научных понятий, которые познаются ребенком в процессе изучения школьных предметов³⁵.

³⁵ Стюхина, Г. А. Материалы курса «Психологические особенности и механизмы развития ребенка младшего школьного возраста»: лекции 1–4 / Г. А. Стюхина. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 92 с.

Необходимой предпосылкой школьной готовности является исчезновение феноменов Пиаже, овладение средствами и эталонами познавательной деятельности и переход от эгоцентризма к центрации (когда ребенок научается видеть мир не только со своей точки зрения), что и обеспечивает успешный переход ребенка к школьному обучению.

Личностная и социально-психологическая готовность – одна из предпосылок успешного обучения в школе. Она включает формирование у ребенка готовности к принятию новой «социальной позиции», формирование которой обуславливается новым отношением окружающих к ребенку. Взрослые изменяют требования к ребенку: от него теперь настойчиво ждут большей серьезности, внимательности, усидчивости, ответственного отношения к самообслуживанию и т. д. У старшего дошкольника впервые появляется представление о себе как члене общества.

О субъективной готовности к новой социальной позиции или наличию внутренней позиции школьника можно судить по общему стремлению ребенка в школу, сопряженному с его ориентацией на сущностные моменты школьно-учебной действительностью.

Личностная готовность выражается также в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к самому себе, характеризующих мотивационную готовность, которая выявляется, по мнению Л. И. Божович, в том, что ребенок стремится к функции ученика. Выделяются внешние и внутренние мотивы, привлекающие детей к школе. К внешним относятся особенности школьной жизни, привлекающие детей внешней стороной – это красивая форма, школьные принадлежности и т. д.; к внутренним мотивам относится желание учиться (учиться, «чтобы быть, как папа» и др.).

Л. И. Божович были выделены две группы мотивов учения:

1. Широкие социальные мотивы учения, связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении; с желаниями ребенка занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

2. Мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или познавательные интересы детей, потребность в овладении новыми умениями, навыками и знаниями.

Сплав двух потребностей ребенка: стремления занять определенную позицию в обществе людей и познавательной потребности – способствует возникновению внутренней позиции школьника, которая выступает критерием готовности к школьному обучению. Н. И. Гуткина отмечает, что психологическое новообразование старшего дошкольного возраста – «внутренняя позиция школьника» – реально позволяет говорить о преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием, поскольку оно является залогом превращения первоклассника в субъекта учебной деятельности³⁶. Как показывают результаты ряда исследований, внутренняя позиция школьника не форми-

³⁶ Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2009. – 208 с.

руется, когда социальная ситуация развития в дошкольном возрасте перестает соответствовать своей возрастной характеристике, в частности за счет того, что ведущую игровую деятельность в ней вытесняют учебные занятия по школьному типу (что часто предлагается современными дошкольными образовательными программами). Значит, уровень личностного развития ребенка, характеризующийся внутренней позицией школьника, возникает, когда ребенок имеет возможность полноценно играть и заниматься всеми специфически детскими видами занятий (деятельностей) в дошкольном возрасте, что способствует развитию детской самостоятельности, приводящей к личностному росту ребенка. Поскольку в игре формируются универсальные генетические предпосылки учебной деятельности, то внутренняя позиция школьника скорее всего означает не только личностную, но одновременно и интеллектуальную готовность к школе³⁷.

Эмоционально-волевая готовность в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание. Д. Б. Эльконин выделил следующие параметры эмоционально-волевой готовности к школе:

- 1) умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- 2) умение ориентироваться на заданную систему требований;
- 3) умение внимательно слушать говорящего и выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- 4) умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Важность эмоционально-волевой готовности обусловлена тем, что от первоклассника потребуются делать не только то, что ему хочется, но и то, что от него потребует учитель, школьный режим, программа. Эмоционально-волевая готовность считается сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решения, намечать план действия, прилагать усилия к его реализации, преодолевать препятствия. То есть у ребенка должна сформироваться произвольность психических процессов. Уровень готовности детей к школе может определяться по таким параметрам, как планирование, контроль, мотивация, уровень развития интеллекта и т. д.

Наблюдения физиологов, психологов, педагогов показывают, что среди первоклассников есть дети, которые в силу индивидуальных психофизиологических особенностей с трудом адаптируются к новым для них условиям жизни, лишь частично справляются (или не справляются совсем) с школьным режимом и учебной программой. Особенности школьной адаптации, которая заключается во вживании ребенка в новую для него социальную роль ученика, зависит и от степени готовности ребенка к школьному обучению.

³⁷ Нежнова, Т. А. «Внутренняя позиция школьника»: понятие и проблема / Т. А. Нежнова // Журнал практического психолога. – 2008. – № 5. – С. 143–156.

Углубленное обследование детей осуществляется перед поступлением в школу (апрель – май), на основе которого делается заключение о готовности детей к школе. В условиях разноуровневой дифференциации психолого-медико-педагогическая комиссия может сформировать классы разного уровня готовности. На основании обследования родителям даются рекомендации, как лучше за оставшееся время подготовить их ребенка к школе.

Школьная адаптация

Первоначальный этап пребывания в школе – это период социально-психологической адаптации ребенка к новым условиям, которая представляет собой процесс активного приспособления к новой социальной среде. В этот период у детей могут возникать функциональные отклонения, которые в подавляющем большинстве случаев при нормальном протекании процесса адаптации проходят как бы сами собой и поэтому не требуют специальной работы. Признаками функциональных отклонений являются зажатость, скованность (или, наоборот, излишняя подвижность, крикливость), нарушения сна, аппетита, капризность, увеличение количества заболеваний и др.

Выделяют три уровня адаптации детей к школе:

1) высокий уровень адаптации – ребенок положительно относится к школе; адекватно воспринимает требования взрослых, учебный материал усваивает легко, полно, глубоко; внимательно слушает указания, объяснения учителя; выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет интерес к самостоятельной учебной работе; занимает в классе благоприятное статусное положение;

2) средний уровень адаптации – ребенок положительно относится к школе; ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; самостоятельно решает типовые задачи; внимателен при выполнении заданий взрослого, но при его контроле; дружит со многими одноклассниками;

3) низкий уровень адаптации – ребенок отрицательно или индифферентно (равнодушно) относится к школе; нередко жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учебный материал осваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; необходим постоянный контроль со стороны; пассивен; близких друзей не имеет.

Основными показателями школьной адаптации в конце 1-го полугодия можно считать положительное отношение к школе, усвоение основных правил поведения в образовательном учреждении, средний уровень личностной и ситуативной тревожности, устойчивую работоспособность и учебную активность, благоприятные отношения с педагогом и сверстниками³⁸.

³⁸ Гуткина, Н. И. Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 17–26.

Таким образом, готовность к школьному обучению – сложная многогранная проблема, охватывающая период не только 6–7 лет, но и включающая весь период дошкольного детства как подготовительный к школе этап и младший школьный возраст как период школьной адаптации и формирования учебной деятельности, обусловленной в значительной степени уровнем подготовленности ребенка к школе.

Тема 4.2. Младший школьник как субъект учебной деятельности

Субъектом учебной деятельности ребенок становится с момента поступления в школу. Младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ее рамках, осваивая новые способы умственных действий и операций: анализ, синтез, обобщение, классификацию и др. Именно в учебной деятельности осуществляются основные отношения младшего школьника с обществом и в ней же формируются основные качества его личности (самосознание и самооценка, мотивация достижения успехов, трудолюбие, самостоятельность, представления о морали, творческие и другие способности) и познавательных процессов (произвольность, продуктивность), а также его отношение к себе, к миру, обществу, окружающим людям. Это общее отношение проявляется через отношение ребенка к учению, учителю, товарищам, школе в целом. У младшего школьника изменяется иерархия авторитетов: наряду с родителями значимой фигурой становится учитель, и в большинстве случаев его авторитет оказывается даже выше, поскольку он организует ведущую для младших школьников учебную деятельность, является источником получаемых знаний³⁹.

Развитие особенностей психики школьников идет в неразрывной связи с овладением ими различными видами познавательной деятельности. Так, при поступлении в школу дети неспособны провести анализ различных свойств воспринимаемых объектов. Они обычно ограничиваются названием цвета и формы. В процессе учения дети научаются *целенаправленному* восприятию предметов. Вначале учитель дает внешний образец движения взора по воспринимаемому объекту, используя указку. Затем ребенок научается составлять схему, словесный план наблюдения, исходя из его цели. Таким образом, формируется произвольное, целенаправленное наблюдение – один из важных видов познавательной деятельности.

Существенно изменяется и деятельность, связанная с запоминанием и воспроизведением того, что осталось в памяти. Первоклассники легко запоминают яркое, эмоционально впечатляющее. Они склонны к буквальному запоминанию. Но учение постоянно требует нового типа запоминания, где вначале

³⁹ Кислицкая, Л. А. Отношение к школе первоклассников с различной степенью психологической готовности к школьному обучению / Л. А. Кислицкая // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 45–53.

происходит анализ запоминаемого, выделение главного, группировка материала и т. д. Постепенно формируются приемы произвольного, осмысленного запоминания. Непроизвольное запоминание сохраняет свою ценность, но и оно претерпевает изменения, идущие в сторону осмысления запоминаемого материала. Предварительная работа с материалом оказывается решающей для запоминания: материал запоминается как бы сам собой. Постепенное формирование внутреннего плана действий приводит к существенным изменениям во всех интеллектуальных процессах. Вначале дети склонны делать обобщения по внешним, как правило, несущественным признакам. Но в процессе обучения учитель фиксирует их внимание на связях, отношениях, на том, что непосредственно не воспринимается, поэтому учащиеся переходят на более высокий уровень обобщений, оказываются способными усваивать научные понятия, не опираясь на наглядный материал.

В начальной школе происходит развитие всех познавательных процессов, но Д. Б. Эльконин вслед за Л. С. Выготским считает, что изменения в восприятии, в памяти являются производными от мышления. Именно мышление становится в центр развития в этот период детства. В силу этого развитие восприятия и памяти идет по пути *интеллектуализации*. Учащиеся используют мыслительные действия при решении задач на восприятие, запоминание и воспроизведение. «Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте»⁴⁰.

Психологические новообразования младшего школьника

При любом обучении дети, заканчивающие начальную школу, существенно отличаются от поступивших в первый класс. Требования учебной деятельности неизбежно ведут учеников к формированию *произвольности* как характеристики всех их психических процессов. Произвольность формируется в результате того, что ребенок ежедневно делает то, что требует его позиция ученика: слушает объяснения, решает задачи и т. д. Постепенно он научается делать то, что надо, а не то, что ему хотелось бы. Таким образом, учащиеся научаются управлять своим поведением (в той или иной степени), преодолевать трудности, двигаться к поставленной цели, искать лучшие пути ее достижения.

Второе важное новообразование – *рефлексия*. Учитель требует от ребенка не только решения задачи, но и обоснования его правильности. Это постепенно формирует способность у ребенка осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что сделал. Больше того – оценить, а правильно ли он сделал и почему он считает, что правильно. Таким образом, ученик постепенно научается смотреть на себя как бы глазами другого человека – со стороны – и оценивать свою деятельность. Умение человека осознавать то, что он делает, и аргументировать, обосновывать свою деятельность и называется рефлексией.

⁴⁰ Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1989. – С. 255.

В начальный период обучения учащимся первого класса требуется опора на внешние предметы, модели, рисунки. Постепенно они научаются заменять предметы словами (устный счет, например), удерживать в голове образы предметов. К окончанию начальной школы учащиеся уже могут выполнять действия про себя – в умственном плане. Это означает, что их интеллектуальное развитие поднялось на новую ступеньку, у них сформировался *внутренний план действий*.

Итак, психическая деятельность ученика, закончившего начальную школу, должна характеризоваться тремя новообразованиями: *произвольностью, рефлексией, внутренним планом действий*.

Школьная неуспеваемость младшего школьника

Н. А. Менчинская основной проблемой начальных классов считает школьную неуспеваемость. Ее называют ранней неуспеваемостью, в отличие от поздней, появляющейся при переходе в средние классы. Поскольку в младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей, определяя дифференциацию познавательных процессов и личностные изменения, ранняя неуспеваемость становится источником широкого круга проблем, влияет на развитие личности ребенка в целом.

К основным причинам неуспеваемости в начальных классах психологи и педагоги чаще всего относят следующие:

- недостаточное развитие мышления;
- низкий уровень освоения учебной деятельности;
- узкий кругозор;
- отрицательное отношение к учению;
- слабое здоровье, большая утомляемость;
- низкий уровень развития волевых качеств, недисциплинированность;
- отрицательное влияние семьи, сверстников, недостатки школьного обучения.

Из этого неполного перечня видно, что неуспеваемость может быть следствием «внутренних» и «внешних» причин, т. е. особенностей развития самого ребенка и негативных влияний социальной среды. И. В. Дубровина перечисляет категории детей, входящих в так называемые «группы риска» – гиперактивные, тревожные, демонстративные, педагогически запущенные, инертные и пр.⁴¹

Тема 4.3. Подросток как субъект учебной деятельности

Подросток как субъект учебной деятельности характеризуется тем, что для него она перестает быть ведущей, хотя и остается основной, занимая большую часть его времени. Однако следует учесть мнение по поводу ведущей деятельности подросткового возраста А. В. Петровского, который пишет, что опреде-

⁴¹ Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2009. – С. 326–365.

ляющей является не «монополия» ведущей деятельности, а деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений с референтной группой. Ведущая деятельность не дана изначально личности в тот или иной период, а активно выбрана ею в значимой группе. Автор считает, что в вопросах развития личности нецелесообразно опираться на понятие ведущей деятельности, так как в разных по уровню развития группах ведущими оказываются весьма различающиеся по содержанию, интенсивности и социальной ценности типы деятельности, что неизбежно приводит к размыванию понятия «ведущий тип деятельности». А. Г. Асмолов указывает, что личность сама определяет ту деятельность, которая ее определяет, а поэтому нет и не может быть нормативной унифицированной ведущей деятельности подросткового возраста. Ведущая деятельность, по мнению А. Г. Асмолова, не дана подростку, а задана конкретной социальной ситуацией развития, в которой он растет.

Особенности обучения подростков

При переходе из начальной школы в среднюю неизбежно меняется вся система обучения – один ведущий учитель сменяется большим числом педагогов, резко увеличивается разнообразие учебных предметов, с одной стороны, и индивидуальная избирательность учащегося при усвоении знаний, с другой. Один предмет и учитель могут быть ему интересны, а другие нет. В то же время подросток становится более самостоятельным по сравнению с младшим школьником как в возможности выбора формы проведения свободного времени, своих увлечений, так и предпочитаемой деятельности. Если в младшей школе дети ходят в кружки, которые выбирают для них родители или которые есть в группе продленного дня, то подростки становятся более автономными в своих передвижениях по городу и могут сами выбирать себе кружки и занятия. При этом на выбор предпочитаемого занятия очень часто влияет мнение друзей. Ведь именно в этом возрасте начинают появляться настоящие дружеские отношения, возникают неформальные компании, возрастает активность и избирательность в выборе предпочитаемого круга общения. Принадлежность к какой-либо группе (хотя бы и состоящей из двух людей) становится в подростковом возрасте особенно важной. Меняется характер оценки окружающих, она становится более критичной, максималистской и в то же время избирательной⁴².

Для подростка значимой становится общественная деятельность, осуществляемая в рамках других видов деятельности: организаторской, культурной, спортивной, трудовой, неформального общения. Во всех этих видах деятельности подросток стремится утвердить себя как личность, стать общественно значимым человеком. Он принимает на себя разные социальные роли, учится строить общение в разных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений. Учебная деятельность становится для подростка одним из видов

⁴² Собкин, В. С. Представления современного подростка о том, кого должна готовить школа / В. С. Собкин, А. С. Буреломова // Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 17–24.

осуществляемой активности, способных обеспечить его самоутверждение и индивидуализацию. Подросток проявляет себя в учебе, выбирает одни средства и способы ее осуществления и отвергает другие, предпочитает одни учебные предметы и игнорирует другие, определенным образом ведет себя в школе, стремясь обратить на себя внимание в первую очередь сверстников, добивается более равноправной позиции в отношениях с учителями. Таким образом, он утверждает себя, свою субъектную исключительность и индивидуальность, стремясь чем-то выделиться⁴³.

В подростковый период появляется феномен так называемой «исчезающей одаренности». Одним из существенных факторов его появления является интенсивное развитие гендерной идентичности и усиление гендерной стереотипии. Образ успевающего школьника плохо согласуется с представлениями подростков об идеальном мужчине или идеальной женщине. Свое влияние оказывает и традиционное мнение педагогов о «долженствующих» интересах у мальчиков и девочек.⁴⁴

Причины школьной неуспеваемости подростков

И. В. Дубровина указывает на наиболее распространенные причины трудностей в учении учащихся средней школы:

1. *Недостатки учебной подготовки при нормальном и даже хорошем уровне развития мышления и других познавательных процессов:* значительные пробелы в знаниях за предшествующие периоды обучения, а также несформированность общеучебных и специальных учебных умений и навыков, о чем мы говорили выше. Следует отметить, что внешняя картина проявления этих недостатков может напоминать интеллектуальные нарушения, вплоть до легкой степени умственной отсталости. Основная работа психолога с такими детьми может быть связана преимущественно с помощью педагогам в определении и ликвидации пробелов.

2. *Преимущественно эмоциональное отношение к учебному предмету.* Критерием завышенной самооценки подростков служит не реальная успешность в этом предмете, а субъективное отношение к нему. С одной стороны, такое отношение к собственным возможностям создает благоприятные условия для развития способностей, умений, интересов школьника. Но с другой, эта особенность может быть и причиной трудностей в учении. Общее положительное к себе отношение и представление о своих возможностях, не опирающееся на оценку своей реальной успешности, приводит к тому, что дети охотно берутся за многие дела, будучи уверены, что они смогут это сделать, но при первой же трудности бросают, не испытывая при этом особых угрызений совести.

⁴³ Слободская, Е. Р. Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков / Е. Р. Слободская, М. В. Сафронова, О. А. Ахметова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 70–79.

⁴⁴ Деминский, В. А. Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект / В. А. Деминский // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 38–45.

Стандартное объяснение этому «разонравилось, не хочется, не смогу» отражает, как это ни странно для взрослых, реальную причину: теряется положительное отношение и, как следствие, снижается самооценка в этой области.

3. *Несформированность необходимых мыслительных действий и операций* – анализа, синтеза, плохого речевого развития, недостатков внимания и памяти. Для диагностики причин и выработки способов преодоления трудностей в учении могут быть рекомендованы нормированные на отечественных выборках интеллектуальные тесты – «Детский тест» Д. Векслера для целей индивидуального обследования, а в качестве инструмента для массового обследования для 5–7-х классов – «Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ) Дж. Вана. Последний особенно интересен для использования при диагностике причин трудностей в обучении, отставании в интеллектуальном развитии, поскольку позволяет отдельно рассмотреть в качестве таких причин отсутствие базовых знаний и навыков (счет, письмо, развитие речи), несформированность необходимых мыслительных операций, низкий уровень развития произвольности и эмоциональную неустойчивость и соответствующим образом построить коррекционную работу.

4. *Особенности знаний, которые учащийся должен усвоить в средней школе.* Принципиальное отличие этих знаний от тех, которые давались ученику в начальной школе в том, что они находятся в другом отношении к явлениям окружающей действительности. Если в начальной школе даваемые в школе знания в основном соответствовали повседневному опыту ребенка, то в средних классах школы такая связь, как правило, опосредованна. Для того чтобы научиться видеть эту связь, требуются специальные усилия, школьнику необходимо усвоить другие понятия и закономерности, научиться оперировать абстрактными понятиями. Если это не происходит, то школьные знания усваиваются формально.

5. *Формализм в усвоении знаний* – существенная причина трудностей в учении в средних классах школы. Л. И. Божович выделяет два вида такого формализма. При первом виде формализма школьники, как правило, не пытаются проникнуть в суть того, что они изучают, а механически, не задумываясь, без осмысления «зазубривают» написанное в учебнике или сказанное учителем. Такой вид формализма наблюдается у подростков, стремящихся хорошо учиться, прилежных, но характеризующихся несформированностью необходимых мыслительных операций и отсутствием познавательных интересов. Второй, наиболее часто встречающийся вид формализма наблюдается у школьников, которые относительно легко оперируют абстрактными понятиями, владеют необходимыми способами теоретической мышления, но испытывают трудности, говоря словами В. В. Давыдова, «в восхождении от абстрактного к конкретному». Формализм первого вида нередко ведет к учебной перегрузке, повышенной утомляемости, поскольку с возрастанием объема учебного материала без его осмысления школьнику необходимо тратить все больше и больше времени на его механическое заучивание. Формализм второго вида не позволяет установить связь изучаемых научных понятий с реальной жизнью.

Тема 4.4. Старшеклассник как субъект учебной деятельности

Старшеклассник (период ранней юности с 14–15 до 17 лет) вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходе из средней школы в старшие классы или в новые учебные заведения – гимназии, колледжи, училища. Эту ситуацию характеризуют не только новые коллективы, но и, самое главное, направленность на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей. Необходимость выбора диктуется самой жизненной ситуацией, инициируется родителями и направляется учебным заведением. Соответственно в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность. Она связывается с стремлением к автономии, правом быть самим собой.

Как подчеркивает И. С. Кон, «современная психология ставит вопрос об автономии выросших детей конкретно, разграничивая поведенческую автономию (потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы), эмоциональную автономию (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), моральную и ценностную автономию (потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых»⁴⁵.

Особенности обучения старшеклассников

Старшеклассник как субъект учебной деятельности специфичен тем, что он уже сделал определенный выбор продолжить учение. Его социальную ситуацию развития характеризует не только новый коллектив, возникающий при переходе в старшие классы или среднее специальное учебное заведение, но и главным образом направленность на будущее: на выбор профессии, дальнейшего образа жизни. Соответственно, в старших классах важнейшей для учащегося становится активность по поиску ценностных ориентаций, связанная со стремлением к автономии, правом быть самим собой, личностью, отличающейся от окружающих, даже самых близких.

В этот период старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии. Этот выбор диктуется не только ориентацией на жизненное требование призвания, на сферу деятельности, в которой человек может быть максимально полезен другим, как врач, педагог, исследователь, но и конъюнктурой, выгодой, практической ценностью данной профессии в конкретной ситуации общественного развития страны.

Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее. Это относится прежде всего к выбору учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорированию предметов того или иного цикла: гуманитарного или естественно-научного.

⁴⁵ Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – С. 154.

«Мне математика не интересна, я не буду заниматься математикой, физикой никогда, я люблю историю, и это то, что мне понадобится при продолжении учебы», – часто утверждают старшеклассники. С одной стороны, это выражение направленности личности, проецирование себя в будущее, профессиональная ориентация, но, с другой – это невыполнение требований общей образовательной программы учебного заведения, основа недовольства и претензий со стороны учителей, родителей, почва для конфликтов.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности. Во-первых, наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний в рамках имеющих личностную смысловую ценность учебных предметов, появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность – средство реализации жизненных планов будущего⁴⁶. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует немногих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, т. е. тем, на что она направлена, является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации. Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умение принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать также составляет содержание учебной деятельности старшеклассника.

У старшеклассника складывается особая форма учебной деятельности. Она включает элементы анализа, исследования в общем контексте некоторой уже осознанной либо осознаваемой как необходимость профессиональной направленности, личностного самоопределения. Важнейшее психологическое новообразование данного возраста – умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника (Д. И. Фельдштейн). Она сама становится средством реализации этих планов, все более явно «уходя» от положения ведущей деятельности. Существенно, что если для подростка авторитеты учителя и родителей как бы уравниваются, дополняясь авторитетом сверстников, то для старшеклассника авторитет отдельного учителя-предметника дифференцируется от авторитета школы. Возрастает авторитет родителей, которые участвуют в личностном самоопределении старшеклассника.

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает систему ценностных ориентации, явно выраженные профессиональную ориентацию и профессиональные интересы, развитые формы теоре-

⁴⁶ Кусакина, С. Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов / С. Н. Кусакина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 58–67.

тического мышления, овладение методами научного познания, умение самовоспитания. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания. Вместе с тем нарастает обусловленность политических и ценностных ориентаций старших школьников их социальным положением в обществе, экономическим и образовательным статусом их семей.

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду. Это еще в большей степени как бы подчиняет учебную деятельность более важной цели – будущей профессиональной или профессионально ориентированной деятельности. Самоценность учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям профессионального самоопределения. Человек учится не только ради самого учения, а для чего-то более значимого для него в будущем, что в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте.

Тема 4.5. Студент как субъект учебной деятельности

Студенческий возраст (18–25 лет) составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития». Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б. Г. Ананьева. В исследованиях самого Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой, А. А. Реана, Е. И. Степановой, а также в работах П. А. Просецкого, Е. М. Никиреева, В. А. Сластенина, В. А. Якунина и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные этих многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как «особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций»⁴⁷.

Студенчество – это особая социальная категория людей, организационно объединенных институтом профессионального образования. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности.

⁴⁷ Зимняя, И. А. Указ. соч. – С. 182.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации⁴⁸. В то же время студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Основной формой обучения для студенчества является знаково-контекстное (А. А. Вербицкий).

Для социально-психологической характеристики студенчества важно, что этот этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи. Студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов.

Полученные исследователями школы Б. Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Отмечается неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов при решении проблемных задач. Активизация познавательной деятельности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

С. Д. Смирнов отмечает, что на успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора вуза; адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения; форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность вуза и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов⁴⁹.

Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности служит его умение выполнять все виды и формы этой деятельности. Однако результаты специальных исследований показывают, что большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в боль-

⁴⁸ Бугрименко, А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 51–60.

⁴⁹ Смирнов, С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Электронный ресурс] / С. Д. Смирнов – URL: <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html>

шинстве случаев записывается только 18–20 % лекционного материала), выступать перед аудиторией, вести спор, давать аналитическую оценку проблем. При изменении в последнее десятилетие количественных показателей этих умений и отношения к учебе в целом общая картина их неполной сформированности остается типичной.

Отношение к студенту как к социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учет того, что мировоззрение – система взглядов человека не только на мир, но и на свое место в мире. Формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. В свою очередь это обязывает перенести акцент на усиление диалогичности обучения, использования активных методов, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении.

Резюме

Понимание учащегося как субъекта учебной деятельности заставляет совершенно по-новому осмыслить проблему реализации индивидуального и дифференцированного подхода к обучению и воспитанию. Психологические новообразования выступают в качестве целей обучения и воспитания на каждом возрастном этапе, а учет психологических особенностей – как основное условие и фактор успешности учебной деятельности.

Вместе с тем каждый возраст ученика предъявляет существенные требования к организации образовательного процесса. Изменение требований к учащемуся на каждом этапе обучения приводит к необходимости проявлять не только психологическую готовность к обучению и способность адаптироваться в новых условиях со стороны детей, но и желание, и умение создать условия для успешной адаптации и развития учащихся со стороны педагога.

Вопросы для обсуждения

1. Определите основные цели и задачи обучения и воспитания в младшем школьном, подростковом, юношеском возрасте, соотнесите их с психологическими новообразованиями каждого возраста.
2. Выявите специфику использования видов научения, методов, средств обучения и воспитания на данных возрастных этапах.
3. Раскройте понятие «школьная адаптация» и основные проявления школьной дезадаптации. Докажите необходимость комплексного подхода к изучению школьной дезадаптации.
4. Каковы основные причины традиционного снижения успеваемости в подростковом возрасте?
5. Выскажите свое мнение об основных учебных мотивах студентов педагогического вуза.

Литература

1. Гендерная педагогика и психология / под ред. О. И. Ключко. – Саранск : Изд-во МГУ, 2005. – 156 с.
2. Глухова, Е. С. Актуальные проблемы готовности к профессиональному самоопределению учащейся молодежи / Е. С. Глухова // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 64–71.
3. Гордеева, Т. О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы / Т. О. Гордеева // Психология обучения. – 2010. – № 6. – С. 17–32.
4. Григорьева, М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации / М. В. Григорьева // Психология обучения. – 2010. – № 6. – С. 33–42.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 106–113.
6. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников : учеб. пособие / Т. В. Костяк. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
7. Кулагина, И. Ю. Условия развития учебной мотивации в начальных классах / И. Ю. Кулагина, С. В. Ганин // Психология обучения. – 2011. – № 2. – С. 13–23.
8. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 320 с.
9. Медведская, Е. И. Особенности наученной беспомощности у учащихся с различными уровнями успеваемости // Психология обучения. – 2010. – № 3. – С. 41–56.
10. Нельсон, А. Игра как опосредованное действие. Гендерный аспект // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2. – С. 93–100.
11. Немов, Р. С. Психология : учебник в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2004. – С. 288–308, 354–376.
12. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2009. – 480 с.
13. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания / А. И. Савенков. – Ярославль : Учитель, 2002. – 89 с.
14. Синкевич, И. А. Проблема развития одаренности, таланта и креативности личности в образовательном пространстве / И. А. Синкевич // Психология обучения. – 2010. – № 2. – С. 71–79.
15. Степанова, Л. Г. Формирование гендерной идентичности у современных юношей и девушек / Л. Г. Степанова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 5. – С. 67–75.
16. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – С. 27–43.
17. Улановская, И. М. О проблемах вхождения дошкольников в образовательную среду школы / И. М. Улановская // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 116–123.

Раздел 5. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 5.1 Общая характеристика педагогической деятельности
- 5.2 Педагог как субъект педагогической деятельности
- 5.3 Стили педагогической деятельности
- 5.4 Профессионализм и компетентность педагога
- 5.5 Дисгармоничные варианты профессионального становления педагога

Тема 5.1. Общая характеристика педагогической деятельности

Сущность педагогической деятельности

Профессия Учителя, Педагога, как и профессия врача, – одна из древнейших. В ней аккумулирован тысячелетний опыт преемственности поколений. По сути, педагог – это связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. Общественно-культурная целостность народа, цивилизации в целом, преемственность поколений во многом обусловлены ролью Школы – Учителя. В меняющемся мире профессий, общее количество которых насчитывает несколько десятков тысяч, профессия Учителя остается неизменной, хотя ее содержание, условия труда, количественный и качественный состав меняются. Так, в настоящее время обращает на себя внимание факт феминизации профессии педагога во всем мире и особенно в России, где женщин-учителей более 80 %, что не может не сказаться на характере воспитания детей.

Многие авторы определяют *педагогическую деятельность* как воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования⁵⁰. Назначение педагогической деятельности, как отмечает Г. Мюнстерберг, – подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры⁵¹.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде всего целеположенность, мотивированность, предметность, активность. Специфической характеристикой педагогической деятельности, по Н. В. Кузьминой, является ее продуктивность. Различают пять *уровней продуктивности педагогической деятельности*:

I – (минимальный) репродуктивный; педагог умеет пересказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II – (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III – (средний) локально моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса

⁵⁰ Зимняя, И. А. Указ. соч. – С. 263–264.

⁵¹ Мюнстерберг, Г. Психология и учитель / Г. Мюнстерберг. – СПб. : ЛКИ, 2007. – 282 с.

(т. е. формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность); среднепродуктивный.

IV – (высокий) системно моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом; продуктивный.

V – (высший) системно моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный⁵².

Предметное содержание и структура педагогической деятельности

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими социокультурного опыта как основы и условия развития. *Средствами* педагогической деятельности являются научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем наблюдении за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности. Вспомогательными являются технические, компьютерные, графические и т. п. *Способами* передачи социально-культурного опыта в педагогической деятельности являются объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги. *Продуктом* педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. *Результатом* педагогической деятельности является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

Продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры *профессиональной мотивации* педагога. Концепция о внешней и внутренней мотивации гласит: о *внутреннем типе мотивации* можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, то это внешняя мотивация. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. *Внешняя положительная мотивация* связана с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т. п. *Внешняя отрица-*

⁵²Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Электронный ресурс] / Н. В. Кузьмина. – URL: http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology

тельная мотивация связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения, например, со стороны дирекции.

По данным А. А. Реан, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью «мотивационного комплекса» педагога. Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации. Кроме того, им установлена и отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов; чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак», которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешними положительными мотивами, тем выше уровень эмоциональной нестабильности⁵³.

А. К. Байметов, изучая мотивы педагогической деятельности, все их разнообразие объединил в три группы:

- 1) мотивы долженствования;
- 2) мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;
- 3) мотивы увлеченности общением с детьми – любовь к детям.

По характеру доминирования этих мотивов им были выделены четыре группы учителей: с преобладанием мотивов долженствования (43 %); с доминированием интереса к преподаваемой дисциплине (39 %); с доминированием потребности общения с детьми (11 %); без ведущего мотива (7 %).

Как оказалось, педагоги четвертой группы имеют самые высокие квалификацию и авторитет. Разносторонняя мотивация учителя характеризуется гармоничностью требований к поведению учащихся и усвоению ими учебного материала. Доминирование у учителя мотива долженствования приводит к предъявлению учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера. Учитель с доминированием мотива увлеченности учебным предметом в основном предъявляет требования к усвоению учебного материала. Наконец, учитель с выраженной потребностью общения с детьми на фоне малого количества требований все же предъявляет больше требований к личности учащихся⁵⁴.

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообразных *действий* – перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследователь-

⁵³ Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

⁵⁴ Кухарев, Н. В. На пути к профессиональному совершенству : кн. для учителя [Электронный ресурс] / Н. В. Кухарев. – URL: http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_12_7.html

ских, контрольных (самоконтрольных), оценивания (самооценивания) и т. д. Эти действия подчинены определенным целям и направлены на решение тех или иных педагогических задач, осознанно или стихийно создаваемых учителем в педагогических ситуациях. Определенная совокупность таких разнородных действий определяет реализацию той или иной психолого-педагогической функции, представляя структурную организацию педагогической деятельности.

Оригинальная концепция деятельности учителя разработана в работах А. К. Марковой. В структуре труда учителя она выделяет следующие составляющие:

- 1) профессиональные психологические и педагогические знания;
- 2) профессиональные педагогические умения;
- 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя;
- 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

В рамках концепции А. К. Маркова выявляет и описывает десять групп педагогических умений⁵⁵.

Функции педагогической деятельности

В ряде психолого-педагогических работ выделяются две группы педагогических функций – *целеполагающие* и *организационно-структурные*.

В целеполагающую группу входят следующие функции:

- ориентационная;
- развивающая;
- мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся);
- информационная.

В организационно-структурную группу входят следующие функции:

- конструктивная;
- организаторская;
- коммуникативная;
- гностическая.

Так, *конструктивная* функция обеспечивает:

а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися;

б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена;

в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися.

Организаторская функция реализуется через организацию:

- а) информации в процессе сообщения ее учащимся;
- б) различных видов деятельности учащихся;

⁵⁵ Маркова, А. К. Психология труда учителя : учеб. пособие / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – С. 18–71.

в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.

Коммуникативная функция предполагает:

а) установление правильных взаимоотношений с учащимися;
б) нормальные, деловые отношения с другими учителями, с администрацией школы.

Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение:

а) содержания и способов воздействия на других людей;
б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей;
в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Тема 5.2. Педагог как субъект педагогической деятельности

Способности в структуре субъекта педагогической деятельности

Отечественные исследователи на основе положений С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына и др. выделили целый набор педагогических способностей. Так, Н. Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быструю и точную ориентировку; организаторские способности, необходимые как для обеспечения работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива⁵⁶.

Развивая и детализируя содержание этих пяти основных способностей, Ф. Н. Гоноболин называет уже двенадцать способностей, объединив которые, получим такие их группы. Способность делать учебный материал доступным учащимся и способность связывать учебный материал с жизнью образуют одну как бы собственно дидактическую группу способностей, соотносимых с более общей способностью к передаче знаний в краткой и интересной форме. Понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям – это вторая группа способностей, связанных с рефлексивно-гностическими способностями человека. Педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив – это, как бы сейчас назвали, интерактивно-коммуникативные способности. Очень важная четвертая группа выделенных Ф. Н. Гоноболиным способностей включает способности, характеризующие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения.

⁵⁶ Зимняя, И. А. Указ. соч. – С. 192.

1. Дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для понимания, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное – простым, непонятное, неясное – понятным.

2. Академические способности – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. Перцептивные способности – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. Речевые способности – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся.

5. Организаторские способности – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени – умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. Авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т. д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств, а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. Коммуникативные способности – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. Педагогическое воображение (прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с

представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

Н. В. Кузьмина рассматривает совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся. В связи с этим в структуре педагогических способностей ею выделяются два ряда признаков:

- специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия.

- специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т. е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата⁵⁷.

Первый уровень составляют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т. е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога.

Второй уровень составляют проектировочные педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданственном и профессиональном становлении.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности в свою очередь, по мнению Н. В. Кузьминой, включают три вида чувствительности: чувство объекта; чувство меры или такта; чувство причастности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая, в свою очередь, может быть как «хорошей», т. е. помогающей продуктивно решать педагогические задачи, так и «плохой», подсказывающей неверные решения.

Таким образом, перцептивно-рефлексивные педагогические способности «специализируются» на анализе взаимодействия между субъектом профессионально-педагогического творчества и учащимся, за которого он отвечает.

Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности к способам создания продуктивных технологий учебно-

⁵⁷ Кузьмина, Н. В. Указ. соч. – С. 56.

воспитательного воздействия на учащихся в целях формирования у них иско-
мых качеств, т. е. достижения искомых конечных результатов.

Личностные качества в структуре субъекта педагогической деятельности

Еще в начале прошлого века П. Ф. Каптерев отметил, что «личность учи-
теля в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его
будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения». Какие же
свойства педагога, учителя были определены им как основные? Прежде всего
были отмечены «специальные учительские свойства», к которым П. Ф. Капте-
рев отнес «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант»⁵⁸.

«Первое свойство объективного характера и заключается в степени знания
учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной
специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом – в
знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и,
наконец, в знании свойств детской натуры, с которой учителю приходится
иметь дело; второе свойство – субъективного характера и заключается в препо-
давательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве». Вто-
рое включает педагогический такт, педагогическую самостоятельность и педа-
гогическое искусство. Учитель должен быть самостоятельным, свободным
творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии. Мысль
П. Ф. Каптерева о том, что творческого учителя и ученика объединяет, «связы-
вает потребность самообразования и развития», и что они, по сути, представ-
ляют собой два противоположных конца одного поля, одной «лестницы», явля-
ется основополагающей для понимания психологической природы и необходи-
мости подлинного учебного сотрудничества учителя и учеников в процессе
обучения.

Наряду со «специальными» учительскими свойствами, которые были отне-
сены к «умственным», П. Ф. Каптерев отметил и необходимые личностные
«нравственно-волевые свойства» учителя, к которым были отнесены беспри-
страстность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым
ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная
любовь к детям. Все современные исследователи отмечают, что именно любовь
к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой
учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность.
В. А. Крутецкий добавляет к этому склонность человека работать и общаться с
детьми. Подчеркнем также важность для учителя желания самосовершенство-
вания, саморазвития, ибо, как точно отметил еще К. Д. Ушинский, учитель жи-
вет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает
учитель. Эта важнейшая мысль подчеркивалась П. Ф. Каптеревым, П. П. Блон-
ским, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским и другими педагогами и психоло-
гами.

⁵⁸ Зимняя, И. А. Указ. соч. – С. 200.

Отмечалась обязательность таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Специально подчеркивается необходимость остроумия, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важна готовность к эмпатии, т. е. пониманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается исследователями и педагогическому такту, в проявлении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности.

При рассмотрении педагога как субъекта деятельности исследователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственно личностные. К важным профессиональным качествам, по А. К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия. То, что эти качества близки к понятию «способность», подтверждается и самой А. К. Марковой, которая многие из них именно так и определяет. Например, «педагогическое целеполагание... это способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам»; «педагогическая наблюдательность... это способность по выразительным движениям читать человека словно книгу».

В исследовании Л. М. Митиной были выделены более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем список этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

Педагогическая направленность: понятие и структура

В психологии можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности:

- эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (Маркова А. К.; Кузьмина Н. В.; Коломинский Я. Л.; Томилова Г. А.; Зимичева С. А и др.);

- профессионально-значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (Ф. Н. Гоноболин; А. И. Щербаков; В. А. Сластенин; А. Н. Леонтьев; А. А. Бодалев; В. П. Симонов и др.);

- рефлексивное управление развитием учащихся (Ю. Н. Кулюткин; Г. С. Сухобская; С. Г. Вершловский; И. В. Фастовец; А. Б. Орлов и др.).

А. К. Маркова считает, что анализ личности учителя следует начинать с изучения направленности, т. е. того, на что устремлен учитель в своем труде, тогда как способности в целом являются более компенсируемой чертой личности, их можно сформировать, если у человека есть устойчивое желание быть учителем. Педагогическая направленность – это мотивация к профессии учителя, главное в которой действенная ориентация на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося.

Н. В. Кузьмина под сущностью педагогической направленности понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства.

Более узкое понимание сущности педагогической направленности характеризуется большей однозначностью и конкретизацией определения. В данном случае педагогическая направленность понимается либо как положительное отношение к педагогической деятельности (например, у Т. С. Деркач), либо как склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью (например, у Г. А. Томиловой). Ряд авторов определения сущности педагогической направленности связывают с ведущим мотивом, доминирующим интересом (С. А. Зимичева, Е. М. Никиреев, С. Х. Асадуллин и др.).

Наиболее полно, пожалуй, педагогическая направленность рассмотрена в работах Л. М. Митиной, выделившей педагогическую направленность в качестве одной из интегральных характеристик педагогического труда учителя, наряду с педагогической компетентностью и эмоциональной гибкостью.

По мнению Л. М. Митиной, стремление учителя к самоактуализации в сфере педагогической деятельности действительно является показателем педагогической направленности. *Направленность* – интегральная характеристика труда учителя, в ней выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности. Она в значитель-

ной мере становится мотивацией совершенствования у наиболее «эффективных учителей».

Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом:

- 1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- 2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- 3) направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

Психологическим условием развития педагогической направленности, по мнению Л. М. Митиной, является осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения. Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую⁵⁹.

Необходимо также выделить исследования структуры педагогической направленности. Так, Л. М. Ахмедзянова, понимая под ее сущностью педагогическое призвание, в структуру включает:

- неосознанное влечение к педагогической деятельности;
- осознание объекта и содержания деятельности;
- склонность к педагогической деятельности и стремление заниматься ею, а также потребность в избранной профессии.

В. А. Сластенин в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя включает профессионально-педагогическую направленность, представляющую:

- интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности;
- психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности);
- педагогический такт;
- организаторские способности;
- требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность.

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н. В. Кузьминой, три типа направленности:

- 1) истинно педагогическую;
- 2) формально педагогическую;
- 3) ложно педагогическую.

⁵⁹ Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общ. ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 368 с.

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. По мнению Н. В. Кузьминой, «...истинно педагогическая направленность состоит из устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог»⁶⁰.

Тема 5.3. Стиль педагогической деятельности

Понятие стиля педагогической деятельности

Педагогическая деятельность, как и любая другая деятельность, характеризуется определенным стилем. В широком смысле слова стиль деятельности – устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее осуществления. Он обуславливается спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта. В собственно психологическом, узком смысле индивидуальный стиль деятельности – «это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, ...индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности».

Определяя общие стили поведения, исследователи отмечают, что в ситуациях затруднения, конфликта люди выявляют до десяти индивидуальных стилей поведения: конфликтный, конфронтационный, сглаживающий, сотруднический, компромиссный, приспособленческий, стиль избегания, подавления, соперничества и защиты. Существенно, что эти стили поведения всегда сопутствуют тому или иному индивидуальному стилю деятельности, составляя его фон и придавая ему соответствующую эмоциональную окраску. Они определяют и общий эмоциональный фон стиля педагогической деятельности, педагогического общения.

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль учителя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие по меньшей мере трех факторов: а) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности – педагога, включающих индивидуально-типологические, личностные, поведенческие особенности; б) особенностей самой деятельности и в) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т. д.). В педагогической деятельности эти факторы соотносятся также: а) с характером взаимодействия; б) с характером организации де-

⁶⁰ Кузьмина, Н. В. Указ. соч. – С. 16.

тельности; в) с предметно-профессиональной компетентностью учителя; г) с характером общения⁶¹.

Типологии стилей педагогической деятельности

Первое экспериментальное психологическое исследование стилей руководства было проведено в 1938 г. немецким психологом Куртом Левином, впоследствии, с приходом к власти в Германии нацистов, эмигрировавшим в США. В этом же исследовании была введена классификация стилей руководства, которую принято использовать и в наши дни:

1. Авторитарный.
2. Демократический.
3. Попустительский.

Нередко приходится слышать, что, хотя перечисленные выше стили руководства были описаны и разработаны применительно к производственному руководству и общению начальника с подчиненными, они в принципе могут быть перенесены и на область педагогического общения. Это утверждение неверно ввиду одного обстоятельства, мало упоминаемого в работах по социальной психологии. Свое знаменитое исследование К. Левин провел, изучая особенности руководства взрослым группой школьников. А эта проблема непосредственно входит в предметную область социальной педагогической психологии. Так что скорее наоборот, классификация педагогических стилей может быть перенесена на стили руководства вообще, в область промышленной социальной психологии.

Выделенные К. Левиным стили деятельности – авторитарный, демократический и либерально-попустительский – «наполнены» собственно педагогическим содержанием А. К. Марковой.

Авторитарный стиль. Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учитель единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учащимися. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия такого учителя являются приказ, поучение. Для учителя характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Учителя с этим стилем руководства главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

Демократический стиль. Ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность

⁶¹ Зимняя, И. А. Указ. соч. – С. 366.

суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для таких учителей характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Либеральный стиль. Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты».

Более поздние исследования на разных возрастных группах, начиная от младших школьников и кончая старшеклассниками, доказали предпочтительность демократического стиля в педагогическом общении. Так, в исследовании Н. Ф. Масловой изучалось отношение первоклассников к школе. При этом опросы проводились дважды – первый раз фиксировалось отношение будущих первоклассников к школе за две недели до поступления, а второй раз диагностировалось их отношение к школе в конце первой четверти. В результате удалось установить, что отношение к школе ухудшилось у всех. Однако оказалось, что ученики, попавшие к авторитарному учителю, куда более отрицательно воспринимали школу, чем те, кто начал учебу у педагога другого стиля.

Современная психология утверждает – существуют и такие обстоятельства, когда наиболее плодотворным и адекватным может оказаться все-таки авторитарный стиль. Однако для ситуаций обычного общения, тем более педагогического, это скорее исключение, чем правило.

А. К. Маркова и А. Я. Никонова в основу выделения стилей педагогической деятельности положили следующие основания: содержательные характеристики стиля (ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету). На этой основе авторами выделены четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих современного учителя⁶².

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учеников, в основном сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планиро-

⁶² Маркова, А. К. Психология труда учителя : учеб. пособие / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – С. 180–190.

вание учебно-воспитательного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный, хотя и важный, оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учителя с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т. п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое

внимание уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность.

Тема 5.4. Профессионализм и компетентность педагога

Профессионализм педагога

Профессионализм педагога – это интегральная психологическая характеристика его труда, свидетельствующая о достаточно высоком уровне овладения профессией. Профессионализм педагога должен отвечать ряду критериев:

- *объективные* критерии: эффективность педагогической деятельности и педагогического общения по показателям обученности, развитости, воспитанности учащихся;
- *субъективные* критерии: устойчивая педагогическая направленность личности как желание оставаться в профессии, позитивное отношение к себе как специалисту, удовлетворенность трудом;
- *процессуальные* критерии: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически ориентированных способов и технологий в своем труде;
- *результативные* критерии: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом, формирование качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в неизбежно меняющемся обществе и мире.

Профессионализм педагога включает три блока: высокий уровень *педагогической деятельности*, эффективное, т. е. с хорошими результатами выполнения разных видов педагогической деятельности – обучающей, воспитательной, развивающей, диагностической, коррекционной, самообразовательной; полноценное, гуманистически ориентированное гибкое *педагогическое общение*, направленное на обеспечение сотрудничества с другими участниками педагогического процесса; зрелость *личности педагога*, характеризующаяся сочетанием профессионально важных качеств, необходимых для высокорезультативной педагогической деятельности и гуманистически ориентированного педагогического общения⁶³.

Уровни профессионализма педагога

Профессионализм педагога может находиться на разных уровнях. *Уровни профессионализма педагога* могут быть рассмотрены как этапы его профессионализации:

- освоение педагогической профессии, норм и менталитетов, требований профессии к задачам, способам, средствам, результатам педагогического труда, осуществляемое в педвузе, педколледже;

⁶³ Психология : учебник для педагогических вузов / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – С. 622.

- адаптация к профессии; начало практической работы в системе образования;
- педагогическое мастерство, выполнение на хорошем уровне высоких образцов и эталонов педагогического труда, описанных в разработках и рекомендациях;
- педагогическое творчество как вариативное использование в своем опыте известных накопленных в профессии задач, методов, приемов педагогического труда и новых комбинаций из них;
- педагогическое новаторство как нахождение принципиально новых задач, методов, приемов педагогического труда, участие в исследованиях и экспериментах, обогащение опыта профессии своим творческим вкладом;
- высокорезультативный труд педагога, выражающийся в достижении социально значимых показателей в развивающем и личностно-ориентированном обучении;
- самоактуализация в профессии, осознание возможностей развития своей личности средствами педагогической профессии, анализ индивидуального стиля в педагогическом труде, укрепление собственных позитивных качеств и сглаживание негативных, усиление самобытности;
- профессиональная обучаемость как постоянная открытость современным требованиям профессии и общества, опыту коллег, стремление педагога к расширению зоны своего ближайшего профессионального развития.

Педагогическая компетентность

Профессионализм педагога складывается из разных видов компетентности. Под *педагогической компетентностью* понимается готовность и способность педагога к решению разных профессиональных задач.

Профессионализм педагогической деятельности и педагогического общения, зрелость личности педагога предполагают наличие нескольких различных видов компетентности.

- предметная компетентность – эрудиция, знание учебного предмета, интерес к нему, способность изменять его в соответствии с требованиями времени;
- методическая компетентность – знание методов преподавания учебного предмета, стремление обновлять свой методический инструментарий, индивидуализировать его в работе с конкретными учащимися;
- диагностическая компетентность – владение приемами изучения особенностей и возможностей отдельных учащихся при усвоении знаний;
- инновационная компетентность – готовность и способность учитывать и искать новые подходы в обучении и воспитании;
- исследовательская компетентность – желание и умение осуществлять педагогическое исследование, участвовать в поиске, эксперименте.

При формировании этих видов компетентности в педагогической деятельности у педагога складываются профессиональные позиции как устойчивое от-

ношение к делу, учащимся, коллегам, к себе: позиции предметника, методиста, эрудита, диагноста, инноватора, исследователя, экспериментатора.

Педагогическое общение требует присутствия у педагога других видов компетентности, таких как:

- гуманистическая – стремление понять и принять другого человека с его проблемами «здесь и теперь», обмениваться духовными ценностями;
- социально-перцептивная как способность воспринимать, понимать и оценивать других людей;
- эмпатийная – способность сопереживать и помочь другому человеку;
- коммуникативная, или способность строить обмен информацией, сотрудничать с другими людьми;
- конфликтная – умение строить бесконфликтное общение и взаимодействие с другим человеком;
- управленческая – совокупность умений по воздействию на другого человека.

При формировании этих видов компетентности в педагогическом общении у педагога могут возникнуть акцентрированно-профессиональные позиции: гуманист, духовный наставник, консультант.

Зрелость личности педагога предполагает наличие иного ряда видов компетентности. Назовем их:

- субъективная как способность быть субъектом своего педагогического труда, ставить задачи, прогнозировать, регулировать;
- рефлексивная (самодиагностическая) как совокупность умений анализа своего труда, оценивания его сторон, способность строить адекватную Я-концепцию;
- индивидуально-личностная как способность видеть зону своего ближайшего профессионального развития, поддерживать свое профессиональное здоровье и долголетие, разумный баланс расхода сил;
- кризисная как способность предвидеть и разрешать кризисы своего профессионального развития;
- акмеологическая как готовность и способность стремиться к высоким достижениям («акме») в своем труде, определить свою индивидуальную траекторию продвижения к следующим уровням профессионализма.

Эти виды личностной компетентности сопровождаются упрочением у педагога профессиональных позиций самодиагноста, самоэкспериментатора, осознанной индивидуальности.

Присутствие всех названных видов компетентности не является обязательным для любого педагога, ибо у каждого из них могут быть свои конкретные преимущества и виды компетентности, на которые он опирается в своем труде. Знание разных видов педагогической компетентности может облегчить педагогу процесс осознания их наличия или отсутствия у себя, поиск путей их развития. Соотношение разных видов компетентности может меняться у одного и того же педагога в ходе его профессионального развития.

Профессионализм педагога возрастает по мере того, как он овладевает, «обрастает» новыми видами компетентности, становится универсалом в своем труде.

Тема 5.5. Дисгармоничные варианты профессионального развития педагога

Профессиональные и личностные деформации в развитии педагога

Рассмотренные выше уровни профессионализма характеризуют гармоничное поступательное профессиональное развитие педагога, переход от мастерства к творчеству, повышение результативности и эффективности его труда. Наряду с этим возможны неравномерные, дисгармоничные варианты профессионального развития педагога.

Неравномерность может состоять в относительном опережении одних блоков профессионализма педагога относительно других, когда, например, предметная и методическая компетентность педагога значительно больше развиты, чем его диагностические и самодиагностические способности. Дисгармоничность, замедление и даже остановки в профессиональном развитии педагога могут выражаться в появлении деформаций его личности, профессиональной деятельности, педагогического общения⁶⁴.

Распространенными деформациями личности педагога являются так называемое эмоциональное выгорание и истощение, снижение эмоциональной эмпатии и сопереживания к другим людям, а также появление стремления манипулировать другими людьми (учащимися, их родственниками). Деформации в педагогической деятельности и общении состоят в том, что педагог неизменно сокращает в своей работе спектр педагогических и коммуникативных задач, в частности ограничивается только обучающими задачами в ущерб развивающих и воспитательных. Профессиональные деформации педагога выражаются также в стереотипизации, однообразии способов педагогической деятельности и общения, использовании штампов в педагогическом процессе, а также в неумении педагога осознать социально желательные результаты своего труда и целенаправленно строить в соответствии с ними работу.

В разных видах педагогической деятельности деформации также могут проявляться в разной степени, когда, например, обучающая деятельность осуществляется достаточно эффективно, в ней педагог использует гибкий спектр задач, способов и приемов работы, а в воспитательной педагогической деятельности у педагога может отсутствовать осознанное планирование с учетом личности конкретных учащихся, когда имеет место формальное проведение воспитательных мероприятий.

⁶⁴ Ноженкина, О. С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия / О. С. Ноженкина // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 55–62.

Синдром «эмоционального выгорания» в работе педагога

Профессиональная деятельность педагога, независимо от разновидности выполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Педагогам, по роду своей деятельности вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойственен, как и другим специалистам системы «человек-человек», так называемый синдром «эмоционального выгорания» («эмоционального сгорания»). Данный синдром проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванного интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Это связано также с тем, что в своей деятельности педагог, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, в значительной мере использует свою личность, являясь своего рода «эмоциональным донором»⁶⁵.

Термин «эмоциональное сгорание» был введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 г. для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Сначала этот термин обозначал состояние изнеможения, истощения, сопряженное с ощущением собственной бесполезности.

К. Кондо определяет синдром «эмоционального сгорания» как дезадаптированность к рабочему месту из-за чрезмерной рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Этому определению соответствует и данное им толкование понятия «сгорание», которому подвержены прежде всего те, кто альтруистически и интенсивно работает с людьми. Такая эмоционально напряженная работа сопровождается чрезмерной тратой психической энергии, приводит к психосоматической усталости (изнурение) и эмоциональному истощению (исчерпывание) в результате появляются беспокойство (тревога), раздражение, гнев, пониженная самооценка на фоне учащенного сердцебиения, одышка, желудочно-кишечные расстройства, головные боли, пониженное давление, нарушение сна; как правило, возникают и семейные проблемы. Воздействие стрессогенных факторов, вызывающих явление «эмоционального сгорания» охватывает значительный круг профессий, расширяя число подверженных этому заболеванию.

С. Маслач, одна из ведущих специалистов по изучению «эмоционального сгорания», детализировала этот феномен как особое состояние, включающее чувство эмоционального истощения, изнеможения; симптомы дегуманизации, деперсонализации; негативное самовосприятие, а в профессиональном плане – утрату профессионального мастерства. Она выделила в качестве важных характеристик личности, подверженной синдрому, следующие: индивидуальный

⁶⁵ Доценко, О. Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социномических профессий / О. Н. Доценко // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 91–100.

предел возможностей эмоционального «Я» противостоять истощению, противодействовать «сгоранию» на основе самосохранения; внутренний психологический опыт, включающий чувства, установки, мотивы, ожидания; негативный индивидуальный опыт; дистресс, дискомфорт, дисфункции или их последствия⁶⁶.

В настоящее время отмечается, что «синдром сгорания» – сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки. Синдром «выгорания» выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще.

Синдром «сгорания» берет свое начало в хроническом повседневном напряжении, эмоциональном переутомлении, переживаемом человеком. Утомление сопровождается раздражительностью, снижением интереса работе, мотивационной и эмоциональной неустойчивостью, неуверенностью и другими явлениями. Возможно появление неврозов и соматических нарушений психогенного характера, могут возникнуть изменения личности – эпизодическая конфликтность, вялость, повышенная эмоциональная лабильность. На стадии выраженного переутомления все это приобретает устойчивые черты – интравертность, замкнутость, агрессивность, тревожность, депрессивность, сужение круга значимых мотивов.

Первые исследования профессии учителя с точки зрения ее «трудности и вредности» были проведены в России еще в 1920-е гг. (хотя впоследствии они и не получили должного развития). Исследователи сходятся во мнении относительно высокой эмоциогенности учительского труда, высокого уровня психической напряженности учителя, сопутствующего его профессиональной деятельности, что вынуждает рассматривать стрессоустойчивость как профессионально необходимое качество педагога

В психологическом отношении характерным для синдрома «сгорания» является развитие чувства недовольства собой или разочарования. Переживания человека могут реально сказываться на качестве его деятельности, как бы подтверждая для него правильность его негативных суждений в свой адрес. Тенденция к самообвинению может стать столь сильной, что приводит к возникновению саморазрушительных процессов⁶⁷.

Специалисты в области выгорания сходятся на том, что развитие «выгорания» не ограничивается профессиональной сферой и его последствия начинают ощутимо проявляться в личной жизни человека, его взаимодействии с другими

⁶⁶ Маслач, С. Профессиональное выгорание: как люди справляются / С. Маслач. – СПб. : Питер, 2001. – 145 с.

⁶⁷ Майстренко, В. И. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и степени удовлетворенности профессиональных потребностей учителей / В. И. Майстренко // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 21–30.

людьми, в других ситуациях его бытия. Болезненное разочарование в работе как способе обретения смысла окрашивает всю жизненную ситуацию⁶⁸.

В. В. Бойко рассматривает «выгорание» как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения. «Сгорание отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «сгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности. В. В. Бойко описывает различные симптомы «сгорания».

Симптом «эмоционального дефицита». К профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности. Не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу. О том, что это ничто иное, как эмоциональное выгорание, говорит его еще недавний опыт: некоторое время тому назад таких ощущений не было, и личность переживает их появление. Постепенно симптом усиливается и приобретает более осложненную форму, все реже проявляются положительные эмоции и все чаще отрицательные. Резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы – дополняют симптом «эмоционального дефицита».

Симптом «эмоциональной отстраненности». Личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Ее почти ничто не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Причем это не исходный дефект эмоциональной сферы, не признак регидности, а приобретенная за годы обслуживания людей эмоциональная защита. Человек постепенно научается работать как робот, как бездушный автомат. В других сферах он живет полнокровными эмоциями. Реагирование без чувств и эмоций наиболее яркий симптом выгорания. Он свидетельствует о профессиональной деформации личности и наносит ущерб субъекту общения. Партнер обычно переживает проявленное к нему безразличие и может быть глубоко травмирован.

Симптом «личностной отстраненности, или деперсонализации». Проявляется в широком диапазоне умонастроений и поступков профессионала в процессе общения. Прежде всего отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку – субъекту профессионального действия. Он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций – с ним приходится что-то делать. Объект тяготит своими проблемами, потребностями, неприятно его присутствие, сам факт его существования. Метастазы «сгорания» проникают в установки, принципы и систему ценностей личности. Возникает деперсо-

⁶⁸ Курапова, И. А. Система отношений в профессиональной деятельности и эмоциональное выгорание педагогов / И. А. Курапова // Психологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 84–95.

нализированный защитный эмоционально-волевой антигуманистический настрой. Личность утверждает, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности. В наиболее тяжелых формах «сгорания» личность рьяно защищает свою антигуманистическую философию «ненавижу», «презираю», «взять бы автомат и всех». В таких случаях «сгорание» смыкается с психопатологическими проявлениями личности, с невротоподобными или психопатическими состояниями. Таким личностям противопоказана профессиональная деятельность. Но, увы, они ею заняты, поскольку нет психологического подбора кадров и аттестации.

Симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений». Как следует из названия, симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Обычно он образуется по условно-рефлекторной связи негативного свойства. Многие из того, что касается субъектов профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматических или психических состояниях. Порой даже мысль о таких субъектах или контакт с ними вызывает плохое настроение, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний. Переход реакций с уровня эмоций на уровень психосоматики свидетельствует о том, что эмоциональная защита – «сгорание» – самостоятельно уже не справляется с нагрузками, и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами индивида. Таким способом организм спасает себя от разрушительной мощи эмоциональной энергии.

Факторы, влияющие на развитие «эмоционального выгорания» у педагогов

Основными факторами негативного влияния трудового процесса на личность являются когнитивные, поведенческие, аффективно-мотивационные и другие стереотипы. На развитие синдрома «сгорания» оказывает воздействие и организационный фактор. Его влияние связано с тем, что работа может быть сложной по содержанию, но недостаточно организованной, не оцениваемой должным образом, а характер руководства может не соответствовать содержанию работы и т. д. Распространению синдрома также способствует неопределенность функций. Существенную роль в «эмоциональном сгорании» играет наличие ролевого конфликта в деятельности педагога⁶⁹.

Следующим неблагоприятным фактором, связанным с риском возникновения эмоционального выгорания в труде учителя, являются профессиональные кризисы, неоднократно проявляющиеся в течение всей профессиональной деятельности, в том числе и у высокопрофессиональных специалистов. Они могут возникать, например, на начальном этапе профессиональной деятельности, при переходе к смежной специальности внутри профессии, при необходимости переквалификации и т. д. При кризисе наблюдается снижение профессиональной самооценки, может проявляться ощущение истощенности своих возможностей

⁶⁹ Борисова, М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – № 2. – 2005. – С. 97–104.

страх идти даже на оправданный риск, усиление защитных мотивов, снижение интереса к дальнейшему росту или, наоборот, стремление занять место, не соответствующее уровню своей компетенции. Риск возникновения «эмоционального выгорания» личности увеличивается в таких случаях:

- ✓ монотонность работы, особенно если ее смысл кажется сомнительным;
- ✓ вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки;
- ✓ строгая регламентация времени работы, особенно при нереальных сроках ее исполнения;
- ✓ напряженность и конфликты в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег и их излишний критицизм;
- ✓ нехватка условий для самовыражения личности на работе, когда не поощряются, а подавляются экспериментирование и инновации;
- ✓ работа без возможности дальнейшего обучения и профессионального совершенствования;
- ✓ неразрешенные личностные конфликты.

Имеют значение и производственные факторы – «сгорание» развивается раньше, если работник:

- оценивает свою работу как незначимую;
- не удовлетворен профессиональным ростом;
- испытывает недостаток самостоятельности, считает, что его излишне контролируют;
- полностью поглощен своей работой (трудоголик);
- испытывает ролевую неопределенность вследствие нечетких к нему требований;
- испытывает перегрузку или, наоборот, недогрузку (последнее порождает чувство своей ненужности).

Таким образом, можно выделить две группы отрицательных факторов:

- 1) объективные (организационные и ролевые) – порождаемые условием самой работы или неправильной ее организацией;
- 2) субъективные – особенности личности.

Обе группы связаны между собой. Обычно причина «сгорания» – это комбинация вредоносных факторов, но индивидуальная ситуация профессионального развития может усугублять или сглаживать их влияние.

Методы психопрофилактики синдрома «эмоционального выгорания»

Главными направлениями, предотвращающими «сгорание» специалистов, являются: улучшение условий труда и отдыха; изменение оплаты труда; социальная защита; развитие мотивации; система психологической разгрузки, снятия напряжения после рабочего дня; система улучшения психологического климата в коллективе и др.

Существует также немало конкретных способов преградить путь «синдрому выгорания»:

- внесение разнообразия в свою работу, создание новых проектов и их реализация без ожидания санкционирования со стороны официальных инстанций;
- поддержание своего здоровья, соблюдение режима сна и питания, овладение техникой медитации;
- удовлетворяющая социальная жизнь; наличие нескольких друзей (желательно других профессий), во взаимоотношениях с которыми существует баланс;
- открытость новому опыту;
- умение не спешить и давать себе достаточно времени для достижения позитивных результатов в работе и жизни;
- чтение не только профессиональной, но и другой хорошей литературы, просто для своего удовольствия без ориентации на какую-то пользу;
- участие в семинарах, конференциях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми и обменяться опытом;
- участие в работе профессиональной группы, дающее возможность обсудить возникшие личные проблемы, связанные с консультативной работой;
- хобби, доставляющее удовольствие.

Итак, чтобы избежать «синдрома сгорания», учитель должен изредка, но обязательно оценивать свою жизнь вообще – живет ли он так, как ему хочется. Если существующая жизнь не удовлетворяет, следует решить, что нужно сделать для положительных сдвигов⁷⁰.

В работах исследователей по созданию программ профессионального самосохранения, ориентирующихся на гуманистический подход в психологии, на теорию самоактуализации и самореализации личности А. Маслоу, предложены следующие приемы профессионального самосохранения.

1. Реализация намеченного профессионального плана (сценария профессиональной жизни).
2. Преодоление дезинтегрированного сознания (то есть вытеснение так называемых «мотивов ложной самоактуализации», которые порождают несбыточные цели, мечты в ущерб стабильной целостности человека).
3. Активная позиция в профессиональной жизни.
4. Готовность к постоянному самоизменению, лабильность установок.
5. Знание собственной индивидуальности и использование ее в профессиональной жизни.
6. Освоение индивидуальной системы адекватных средств преодоления негативных состояний.
7. Противодействие профессиональному старению.

Особое внимание уделяется приему самосохранения, обозначенному как реализация намеченного профессионального плана. Личный профессиональный план является важным регулятором профессионализации личности, обобщая ее

⁷⁰ Пряжников, Н. С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 87–96.

представления о целях и перспективах профессиональной деятельности, основных этапах, путях и средствах ее достижения, возможных препятствиях и способах их преодоления. Наличие четкой и осознанной жизненной перспективы дает человеку мощные стимулы к творчеству, рождает оптимистическое мироощущение, формирует интерес к будущему как полю самореализации. В работе по формированию личностно- и социально-значимых стратегий профессиональной деятельности большое значение имеет использование биографического метода, побуждающего человека к анализу своей жизни, деятельности, планов на будущее, позволяющего корректировать жизненную программу.

Есть еще один важный фактор, провоцирующий «сгорание» – фактор отсутствия положительного подкрепления. Снизить действие этого фактора может общественное признание, повышение престижа этого рода деятельности, наличие статей, передач по радио и телевидению, посвященных педагогам, специфике их работы, достижениям.

Резюме

Своим происхождением профессия педагога обязана обособлению образования в особую социальную функцию – подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры. Характеристиками педагогической деятельности являются: целеположенность, мотивированность, предметность, активность, продуктивность. Деятельность педагога имеет свою структуру: мотивация, педагогические цели и задачи, которые реализуются посредством самых разнообразных действий – перцептивных, мнемических, умственных, коммуникативных, исследовательских, контрольных (самоконтрольных), оценивания (самооценивания) и т. д. Выделяют две группы педагогических функций – целеполагающие и организационно-структурные. В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены Ф. Н. Гоноболиным, В. А. Крутецким, Н. В. Кузьминой и др. В исследованиях П. Ф. Каптерева, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др. выделены личностные свойства учителя. Педагогическая деятельность характеризуется определенным стилем. Выделенные К. Левиным стили деятельности – авторитарный, демократический и либерально-попустительский – «наполнены» собственно педагогическим содержанием А. К. Марковой. Выделены эмоционально-импровизационный; эмоционально-методический; рассуждающе-импровизационный; рассуждающе-методический стили деятельности учителя.

Профессионализм педагога – это интегральная психологическая характеристика его труда, свидетельствующая о достаточно высоком уровне овладения профессией. Профессионализм педагога складывается из разных видов компетентности. Под педагогической компетентностью понимается готовность и способность педагога к решению разных профессиональных задач. Профессионализм педагога может находиться на разных уровнях, которые характеризуют гармоничное поступательное профессиональное развитие педагога, переход от мастерства к творчеству, повышение результативности и эффективности его

труда. Наряду с этим возможны неравномерные, дисгармоничные варианты профессионального развития педагога, например, эмоциональное «выгорание».

Вопросы для обсуждения

1. Как определяется педагогическая деятельность в психолого-педагогической литературе? К какой группе профессий, по Е. А. Климову, она относится?
2. В чем проявляются основные противоречия педагогической деятельности?
3. Чем отличается точка зрения Л. М. Митиной на педагогическую направленность от точки зрения Н. В. Кузьминой?
4. Чем отличаются учителя, ориентированные на «развитие», от учителей, ориентированных на «результативность»?
5. Дайте характеристику «мотивационного комплекса» педагога. Что значит оптимальность «мотивационного комплекса» учителя?
6. Что входит в структуру внешних и внутренних мотивов педагогической деятельности?
7. Чем, по Н. В. Кузьминой, отличаются проектировочно-гностические способности от рефлексивно-перцептивных?
8. Какова роль и место творчества в структуре профессионализма педагогической деятельности?
9. Охарактеризуйте основные уровни профессионализма педагога.
10. Что такое «стиль педагогической деятельности»? Что лежит в основе дифференциации разных стилей педагогической деятельности?
11. Дайте характеристику синдрома «эмоционального выгорания» педагога. Составьте программу его преодоления.

Литература

1. Варданын, Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Ю. В. Варданын. – М. : МПГУ, 2002. – 180 с.
2. Гнездилова, О. Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога / О. Н. Гнездилова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 61–65.
3. Доценко, О. Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социономических профессий / О. Н. Доценко // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 91–100.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – 384 с.
5. Костромина, С. Н. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности / С. Н. Костромина, А. А. Реан // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 77–87.
6. Курапова, И. А. Система отношений в профессиональной деятельности и эмоциональное выгорание педагогов / И. А. Курапова // Психологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 84–95.
7. Курапова, И. А. Система отношений в профессиональной деятельности и эмоциональное выгорание педагогов / И. А. Курапова // Психологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 84–95.
8. Майстренко, В. И. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и степени удовлетворенности профессиональных потребностей учителей / В. И. Майстренко // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 21–30.
9. Маркова, А. К. Психология труда учителя : учеб. пособие / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

10. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.
11. Мерзлякова, Д. Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога / Д. Р. Мерзлякова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 55–62.
12. Митина, Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 28–35.
13. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова; под общ. ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 368 с.
14. Мюнстерберг, Г. Психология и учитель / Г. Мюнстерберг. – СПб. : ЛКИ, 2007. – 282 с.
15. Ноженкина, О. С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия / О. С. Ноженкина // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 55–62.
16. Полунина, О. В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей / О. В. Полунина // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 73–86.
17. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
18. Пряжников, Н. С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 87–96.
19. Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «новой школы» / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 5–12.

Раздел 6. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

6.1 Психологические основы воспитания

6.2 Основные институты воспитания и их влияние на поведение и личность воспитуемых

6.3 Просоциальное и асоциальное поведение воспитуемых

Тема 6.1. Психологические основы воспитания

Трактовки понятия «воспитание»

Центральной категорией научного осмысления воспитательного процесса и профессиональной педагогической деятельности выступает понятие «воспитание». От того, как производится трактовка данного понятия, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности этого явления. Поэтому обратимся в первую очередь к терминологическому рассмотрению понятия «воспитание».

Исходное значение слова «воспитание» обусловлено корневой частью слова: «*воспитание*» – это вскармливание, питание ребенка, не приспособленного к жизни и совершенно беспомощного при рождении. Сегодня термин «воспитание» далеко ушел от своего исходного смысла, тем не менее нельзя не признать, что опора на смысловой исток сохраняется до сих пор. «Питание», в его прямом значении, обеспечивает рост и функционирование организма. «Питание», в его фигуральном смысле, означает социализацию маленького ребенка, вхождение его в культуру и «усвоение» того, что выработано культурой. Воспитание обеспечивает связь и преемственность между старшими и младшими поколениями⁷¹.

- *Воспитание (в широком социальном смысле)*, включая в него воздействие на личность общества в целом (т. е. отождествляя воспитание с социализацией), рассматривается как социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду.

- *Воспитание (в узком смысле)* – как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов, убеждений, нравственных норм, ценностных ориентаций, установок, обеспечивающих необходимые условия для развития и активной жизни человека в обществе.

- *Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении* – как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание общественной активности, коллективизма).

Как особый вид человеческой деятельности воспитание существовало на протяжении всей истории общества. В различные исторические периоды оно

⁷¹ Минияров, В. М. Педагогическая психология. Психология воспитания : учеб.-метод. пособие / В. М. Минияров. – Самара : Бахрах-М, 2003. – С. 176.

было направлено на формирование определенного типа личности с соответствующей моралью и способами поведения.

Основы теории воспитания заложил К. Д. Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Он подчеркивал, что воспитание требует глубокого психологического изучения человека и что, совершенствуясь, оно может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных.

Психология воспитания – наиболее сложный и малоразработанный раздел педагогической психологии, изучающий психологические механизмы становления и развития личности в целом, а также отдельные ее свойства.

Цели и задачи воспитания

Дискуссионна сама проблема постановки целей воспитания, которые не могут устанавливаться раз и навсегда в любом обществе. Реальные цели всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и для конкретных социальных систем, а также конкретных институтов. Изменение общественного устройства и социальных отношений ведет к изменению и целей воспитания. Они задаются каждый раз в виде требований, предъявляемых новыми тенденциями развития общества к личности человека. Цели воспитания остаются относительно устойчивыми лишь в стабильные периоды развития общества. Во времена значительных социально-экономических преобразований они становятся неопределенными⁷².

Ни одно из существующих на сегодняшний день многочисленных определений цели воспитания не является исчерпывающим:

- воспитание всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство;
- приобщение человека к культуре, развитие у него творческой индивидуальности;
- воспитание социально компетентной личности;
- воспитание автономной личности, способной к позитивному изменению и совершенствованию себя и окружающей действительности;
- формирование отношений личности к миру и с миром, к себе и с самой собой;
- развитие самосознания личности, помощь ей в самоопределении, самореализации и самоутверждении.

В современную эпоху большинство исследователей цель и смысл воспитания понимают как формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир.

Задачи воспитания на всех этапах социальной истории определяются в первую очередь так называемыми общечеловеческими и нравственными ценно-

⁷² Пастернак, Н. А. Психология воспитания : учеб. пособие / Н. А. Пастернак ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Академия, 2007. – С. 25.

стями. К ним относятся понятия добра, порядочности, гуманности и любви к окружающим, духовности, свободы, ответственности личности за то, что происходит с ней и вокруг нее.

Виды и принципы воспитания

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, трудовое; физическое воспитание. Часто, принимая во внимание разные аспекты воспитательного процесса, выделяют: идейно-политическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание. Однако такое разделение является условным, так как на практике воспитание представляет собой единый, целостный процесс. По институциональному признаку выделяют семейное и общественное (дошкольное, школьное, внешкольное, конфессиональное и др.) воспитание. По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное, демократичное воспитание.

В психологии воспитания обозначены *общеметодологические принципы*, на основании которых воспитатель определяет стратегию и тактику использования конкретных воспитательных средств и методов воздействий на воспитуемых. Основными из них являются:

- включение детей на всех этапах их развития в различные социально-значимые виды деятельности;
- опора на коллектив и использование его позитивного влияния для повышения эффективности воспитательных воздействий;
- адекватное соотношение в процессе воспитания вербальных и действенных методов;
- избегание формализма и неискренности в отношениях с воспитанниками;
- учет индивидуальных особенностей, ведущей мотивации и интересов учащихся;
- применение воспитательных средств на фоне положительного отношения к ребенку, стремления его понять и готовности оказать ему психологическую поддержку⁷³.

Средства и методы воспитания

Под *средствами воспитания* понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых воспитатели воздействуют на воспитанников с целью формирования у них желаемых форм поведения и качеств личности.

⁷³ Психология : учеб. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – С. 606.

Средствами воспитания могут стать личный пример воспитателя, образцы поведения, демонстрируемые окружающими людьми, поступки, описываемые как нормативные и высоко оцениваемые в педагогической, художественной, публицистической и другой литературе. Воспитательное воздействие на человека может оказывать все, что так или иначе личностно затрагивает его и способно повлиять на его психологию и поведение.

Средства воспитания по характеру воздействия на человека можно разделить на *прямые* и *косвенные*. По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания его средства делятся на *осознанные* и *неосознанные*. По характеру того, на что в самом объекте воспитания направлены воспитательные воздействия, его средства можно разделить на *эмоциональные*, *когнитивные* и *поведенческие*. Они могут быть комплексными, включающими разные стороны личности воспитуемого⁷⁴.

В качестве *вербальных средств воспитания*, направленных на усвоение ребенком норм поведения, широко используются поучения и замечания: «Хорошо учись», «Делай каждый день уроки», «Больше читай», «Не перебивай взрослых», «Сиди прямо» и т. д. Если эти, безусловно, правильные призывы произносятся слишком часто, да еще без учета индивидуальных особенностей, интересов, сформированных ранее навыков поведения, их действенность не будет высокой. Дети привыкают к постоянным указаниям и мало на них реагируют. Это обычно вызывает недовольство воспитателя, приводит к конфликтам. Чтобы повысить эффективность подобного рода наставлений, их необходимо делать дозированно, в нужный момент, например, наедине, а не в присутствии других детей и обязательно сохраняя положительные межличностные отношения с ребенком.

Начиная с младшего школьного возраста ребенка необходимо включать в *социально-полезные виды деятельности*. Д. И. Фельдштейн в лонгитюдном исследовании воспитания детей и подростков показал, что универсальным средством становления нравственной личности является социально-значимый труд, участие в котором формирует у детей активную жизненную позицию. В настоящее время в России разрушены многие традиции включения детей и подростков в доступную им трудовую деятельность. Во многом этому способствовал формальный характер проводимых мероприятий. Психологически необходимо возродить некоторые плодотворные формы трудовой деятельности детей и подростков, организовать новые, актуальные с учетом экономических и социально-психологических особенностей современного общества и современной личности.

Особое место среди средств воспитательного воздействия отводится комплексным, рассчитанным на оказание глобального эффекта на личность, затрагивающего все или большинство ее сторон. К ним, например, можно отнести психотерапию, социально-психологический тренинг, различные виды психокоррекции.

⁷⁴ Немов, Р. С. Психология : учебник. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2006. – С. 312.

Методы воспитания – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) учащихся с учителем-воспитателем.

Наиболее известной является следующая классификация методов воспитания:

- методы формирования сознания;
- методы формирования поведения;
- методы формирования чувств и отношений.

Методы формирования сознания предназначены для того, что передавать информацию от воспитателя к воспитуемому и обратно (объяснение, рассказ и др.). Методы организации деятельности и формирования поведения – это практические методы (упражнение, приучение, поручение, воспитывающие ситуации и др.). Методы формирования чувств и отношений стимулируют познание и деятельность (поощрение, порицание, наказание, создание ситуаций успеха, контроль, самоконтроль, оценка и самооценка и др.).

В реальном воспитательном процессе педагог всегда стоит перед выбором психологически обоснованного и наиболее действенного метода. Не существует ни готовых схем, ни рецептов, однозначно указывающих, какой метод следует применить. Соответственно их выбор требует от воспитателя глубокого анализа и понимания психологических особенностей ребенка, преодоления штампов и стереотипов в оценке его поведения и личности, постоянного поиска и творчества, душевной сопричастности. Все это приближает воспитание к искусству. Кроме этого, от воспитателя требуются самоотдача, высокий эмоциональный накал, ответственное и трепетное отношение к своей миссии – участию в формировании человеческой личности.

В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания⁷⁵. *Самовоспитание* – это деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания⁷⁶.

А. К. Маркова выделяет высокий и низкий уровни самовоспитуемости, саморазвиваемости и самообучаемости:

- высокий уровень: инициатива без толчков и стимулов извне, самостоятельная постановка целей саморазвития, построение программы и вариативность ее стратегий, самопрогнозирование, перспективное целеполагание, внутренняя устойчивость и цельность, построение новых смыслов (смыслообразо-

⁷⁵ Якиманская, И. С. Педагогическая психология. Основные проблемы / И. С. Якиманская. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2008. – 648 с.

⁷⁶ Ильин, Е. П. Мотивы и мотивация / Е. П. Ильин. – М. : Питер, 2003. – 260 с.

вание) в трудных условиях, повседневная рефлексия, владение приемами мобилизации и расслабления;

- низкий уровень: отсутствие потребности и способности самому что-то делать для своего развития (что может сочетаться с высокой дисциплиной как исполнителя), отсутствие внутреннего смысла и стержня существа личности, отсутствие интереса к самоанализу⁷⁷.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов, как:

- самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества);

- самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь);

- осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач);

- самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции. Основные методы самовоспитания:

- 1) самопознание, которое включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение;

- 2) самообладание, которое опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение;

- 3) самостимулирование, которое предполагает: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение⁷⁸.

Взаимосвязь обучения и воспитания

В образовательном процессе *обучение и воспитание взаимосвязаны*. Понимание законов развития природы, общества и мышления формирует убеждения и мировоззрение учащихся. С другой стороны, воспитание познавательных интересов и волевых качеств личности способствует успешному овладению знаниями, умениями и навыками⁷⁹. Взаимосвязь обучения и воспитания выражается в принципе единства обучения и воспитания и в использовании метода воспитывающего обучения.

⁷⁷ Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – С. 87.

⁷⁸ Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2003. – С. 403.

⁷⁹ Сериков, В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем [Электронный ресурс] / В. В. Сериков. – URL: http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_11_17.html.

В педагогической практике, однако, принцип единства обучения и воспитания реализуется далеко не всегда. Традиционно в школе обучению уделяется значительно больше внимания, чем воспитанию. А. Г. Асмолов в этой связи заметил, что человека, работающего в детском саду, называют «воспитатель», а человека, работающего в школе, – «учитель». Он считает, что в этом отражается понимание социальной роли учителя, призванного прежде всего учить, быть носителем знаний⁸⁰.

Ведущие специалисты в области педагогической психологии критикуют сложившуюся систему образовательного процесса. На необходимость уделять большее внимание процессу воспитания в современном школьном образовании указывает и В. Д. Шадриков. Он пишет, что «в отрицании идеологии предшествующего периода, в стремлении стать вне политики мы дошли до отрицания воспитания как важнейшей задачи школы... Сегодня ясно, что время отрицания воспитания как важнейшей задачи образования прошло. И школа должна найти формы и методы решения этой задачи, адекватные нашей действительности»⁸¹.

Критерии и уровни воспитанности и воспитуемости

Воспитанность характеризуется умением человека адекватно вести себя в обществе, взаимодействуя с другими людьми в различных видах деятельности. Организация воспитания как целенаправленного и планомерного педагогического процесса предполагает наличие нормативов, или психологических критериев воспитанности.

Основными *критериями воспитанности* являются:

- высокий уровень нравственного и духовного развития человека; знание этических норм; формирование нравственных мотивов, установок, ценностей и соответствующего им поведения; умение соотносить свои действия с этическими эталонами;
- моральная ответственность за свое поведение и поступки перед обществом, другими людьми и самим собой; умение думать и действовать по совести;
- гуманистическая направленность личности, выражающаяся в устойчивом преобладании мотивов социально полезных видов деятельности над эгоистическими мотивами;
- формирование познавательных мотивов и интересов, направленных не только на содержание учебных предметов, но и на всю окружающую действительность; формирование убеждений и мировоззрения;
- эффективное выполнение разнообразных социальных ролей; понимание других людей, вовлеченных в процесс социальных взаимодействий;
- владение собой, регулирование своего поведения, умение адекватно выражать эмоции;

⁸⁰ Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов. – URL: http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_10_1.html.

⁸¹ Психология : учеб. / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – С. 598.

- способность к самоконтролю и преодолению нежелательного поведения;
- открытость для новых возможностей личностного роста и развития, способность к самореализации и самовоспитанию.

А. А. Бодалев выявил связь между характером базисных особенностей личности и податливостью человека к воспитательным воздействиям и личностному росту. Направленность личности создает предрасположенность и готовность человека к сравнительно быстрому формированию новых поведенческих актов и свойств личности. А. А. Бодалев назвал такого рода податливость воспитательным воздействиям *воспитуемостью*. Зависимость воспитуемости от направленности личности определяет стратегию воспитания и одну из ее центральных задач, которая состоит в том, чтобы сформировать у нового поколения гуманистическую направленность личности, высокий уровень нравственности и духовности.

А. К. Маркова выделяет следующие уровни воспитанности и воспитуемости⁸².

Воспитанность (высокий уровень): широкий запас нравственных знаний (об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к себе). Синтез нравственных представлений в целостное индивидуальное мировоззрение. Согласованность нравственных знаний с личными убеждениями, мотивами. Гармония знаний и убеждений с нравственным поведением, единство слова и дела в учении. Развернутые познавательные и социальные мотивы в учении, интерес к способам работы. «Сильное» целеполагание – удержание целей в ситуациях затруднений, ошибок, помех, доведение работы до конца. Преобладание положительных конструктивных эмоций в учении.

Воспитанность (низкий уровень): слабые, разрозненные нравственные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо. Усвоенные нравственные знания не всегда принимаются как основа личных убеждений, личные мотивы рассогласованы с общепринятыми правилами и нормами. Разлад, рассогласование у самого человека нравственных знаний, убеждений, поступков. Мотивы учения на уровне интереса к фактам, узкая ориентация на результат работы при отсутствии интереса к способам работы. Цели негибкие, нереалистические, ситуативные и неперспективные, разрушаются в условиях затруднений и помех. Преобладают отрицательные деструктивные эмоции в учении, тревожность, неуверенность в себе.

Воспитуемость (высокий уровень): откликаемость на помощь другого человека в развитии его личности – следование советам другого человека. Легкость использования и преобразования усвоенных способов социального поведения в новых условиях. Активная ориентировка в новых социальных условиях.

Воспитуемость (низкий уровень): закрытость личности для развития, нежелание прислушиваться к советам окружающих. Затрудненная ориентировка в новых социальных условиях. Трудновоспитуемость – барьеры, конфликты с окружающими, агрессия при попытках воздействия со стороны другого человека.

⁸² Маркова, А. К. Психология труда учителя : учеб. пособие / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – С. 118.

Основные теории воспитания

Под *теориями воспитания* имеются в виду концепции, объясняющие происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитания⁸³.

На современном этапе развития психологической науки единой общепринятой теории воспитания не существует. В различных психологических школах сложились свои представления о сущности, структуре, условиях формирования личности и, соответственно, свои подходы к пониманию целей, средств и методов воспитания.

В рамках биогенетического подхода утверждается, что личностные качества человека в основном передаются по наследству и мало изменяются под влиянием условий жизни. Данная теория представляет пессимистический взгляд на возможности воспитания личности. В свое время, преимущественно до XIX в., она была довольно популярной, ею, в частности, пользовались З. Фрейд, У. Макдауголл, Э. Кречмер и др. Считалось само собой разумеющимся, что если не все, то по крайней мере значительная часть характеристик личности воспитанию не подлежит, поскольку они являются врожденными.

Представитель бихевиоризма Б. Скиннер понимал личность как «набор форм поведения» (оперантных реакций, приобретенных посредством научения). Он разработал теорию оперантного научения, одним из разделов которой является учение о воспитании как формировании навыков поведения и умения вести себя в обществе. Б. Скиннер считал, что многие люди выглядят невоспитанными просто потому, что не умеют, не знают, как строить беседу, проявлять доброжелательность, отклонять неразумные просьбы или чрезмерные требования, выражать соответствующим образом свои эмоции. Это мешает им достигать успеха в профессиональном росте и межличностном общении, снижает самооценку, вызывает чувство тревоги и подавленности. Идеи о внутренних факторах как причинах действий и поступков человека Б. Скиннером отвергались. Согласно его теории навыки и привычки адекватного поведения формируются посредством упражнения и подкрепления. Для формирования соответствующих поведенческих навыков он и его последователи разработали систему ролевых игр и специальных тренингов. В отечественной психологии такой взгляд на воспитание не разделяется, так же как и концепция бихевиоризма в целом, хотя отдельные упражнения и тренинги для развития определенных поведенческих реакций в практике воспитания используются.

Представители социально-когнитивной теории (А. Бандура и др.) видят сущность личности в рациональности. С их точки зрения, поведение направляется и регулируется рациональными решениями, принимаемыми на основе сформированных ранее когнитивных образов. Соответственно, все методы воздействия на личность основываются на познании нового и размышлении. Путь

⁸³ Немов, Р. С. Указ. соч. – С. 317–322.

к построению адекватного поведения человека лежит через самоконтроль и тщательное планирование взаимодействия человека с его окружением. Трудная и отдаленная цель разбивается на ряд более легких промежуточных целей, достижение которых человек контролирует и закрепляет посредством самоподкрепления.

Понимание воспитания как исключительно рационального процесса представляется упрощенным. Однако в практической воспитательной работе отдельные методы социально-когнитивного направления эффективно используются для преодоления вредных привычек (например, курения, переедания) и формирования полезных (например, правильного общения, занятий спортом).

В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) проблемы воспитания личности занимают центральное место. Сущность личности определяется свободой человека и его ответственностью за выбор образа жизни. Такой подход к становлению человека заключается в создании условий для самореализации и личностного роста. Соответственно, основными принципами воспитания являются: непринятие прямых воздействий на личность; отсутствие у воспитателя права решать, каким человеку быть и как ему поступать; принятие человека таким, каков он есть, без прямых оценок и наставлений; неизменно уважительное отношение к личности воспитуемых. Гуманистический подход не означает, что воспитатель остается пассивным в отношении тех выборов и решений, которые делает воспитуемый. Активная роль воспитателя проявляется в том, что он раскрывает перед воспитуемыми широкое поле выборов, компенсируя недостаток у них знаний и опыта. Воспитатель не скрывает свое оценочное отношение к тому или иному выбору, но каждому человеку предоставляется право на собственную оценку и собственный выбор.

В условиях демократизации общественной жизни многие принципы гуманистической психологии были с пониманием восприняты отечественными психологами и оказали сильное влияние на формирование личностно-ориентированного подхода к воспитанию, который был противопоставлен учебно-дисциплинарному, характерному для традиционной системы образования. Учебно-дисциплинарный подход заключается в том, чтобы вооружить ребенка знаниями, умениями и навыками, научить его следовать правилам и нормам поведения, привить послушание. В значительной степени такое положение вещей определялось требованиями тоталитарного общества к воспитанию конформной и усредненной личности. В качестве основных средств воспитания использовались вербальные методы наставления и разъяснения, педагогические требования в виде «делай как я» и педагогические воздействия в виде поощрения и наказания. Воспитание носило субъектно-объектный характер, так как активность личности учащихся не поощрялась, а часто и подавлялась.

Личностно-ориентированный подход к воспитанию, основанный на социально-деятельностном понимании природы личности как центральном положении отечественной психологии, направлен на максимальное содействие воспитателя становлению и развитию личности учащихся, обеспечению их личностного роста. Общение и совместная деятельность воспитателя и учащихся стро-

ятся на принципе понимания, принятия каждого ученика и оказания ему в случае необходимости психологической поддержки. Организация реального воспитательного процесса осуществляется с помощью системы средств и методов, адекватных принципам личностно-ориентированного воспитания⁸⁴.

Тема 6.2. Основные институты воспитания и их влияние на личность

Исторический анализ институтов и стилей воспитания

На ранних этапах развития человеческого общества воспитание не институционализировалось, а уход за детьми был делом всей общины. Для первобытного общества нормой являлась двойственность отношения к детям. Широкое распространение имел инфантицид, связанный с дефицитом средств к существованию. Характерно, что вероятность инфантицида в обществах охотников, собирателей и рыболовов была почти в 7 раз выше, чем у скотоводческих и земледельческих племен. Оседлый образ жизни и более надежные условия существования снижают вероятность инфантицида, который практиковался в основном по «качественным» признакам. Убивали главным образом младенцев, которых считали физически или психически неполноценными, исходя из предрассудков (например, близнецов) и т. п. Вместе с тем иметь детей считалось почетным, и не только родители, но и близкие родственники были обычно ласковыми и внимательными к детям.

В античном обществе распространенным было детоубийство. Детей швыряли в реку, сажали в кувшин, чтобы уморить голодом, оставляли на обочине дороги на растерзание зверям. Ребенок считался в буквальном смысле слова принадлежностью родителей, как и прочая собственность. Цицерон писал, что смерть ребенка надо переносить «со спокойной душой», а Сенека считал разумным топить слабых и уродливых младенцев.

Право распоряжаться жизнью ребенка было отобрано у родителей только в конце IV в. н. э. Умерщвление детей стало рассматриваться законом как убийство только в 374 г. н. э. Тем не менее это не означало, что в обществе сформировалась ценность детства, закрепление за ребенком права на жизнь и любовь. В средние века, как и в античности, положение детей было тяжелым, хотя и в средневековье были нежные, любящие матери, веселые детские игры. Однако характерна амбивалентность образа детства. Младенец – одновременно символ невинности и воплощение зла. А главное – он существо, лишённое разума.

Целый ряд причин затруднял формирование устойчивого позитивного отношения к детям. Среди них высокая рождаемость и высокая смертность. В результате плохого и небрежного ухода в XVII–XVIII вв. в странах Западной Европы умирали от 1/5 до 1/3 всех новорожденных, а до 20 лет доживало меньше половины. Фатализм и смирение в этих условиях были естественны, а холод-

⁸⁴ Якиманская, И. С. Педагогическая психология. Основные проблемы / И. С. Якиманская. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2008. – С. 591.

ность, с которой родители относились к смерти своих детей, была проявлением психологической защиты как реакции на то, что случалось слишком часто. Формирование индивидуальных привязанностей между родителями и детьми затруднялось и институтом «воспитательства» – обычаем обязательного воспитания вне родительской семьи. Знать посылала своих детей в другой знатный дом или в монастырь в качестве слуг, пажей, фрейлин, послушников или писарей. Этот обычай был распространен в среде раннефеодальной знати.

Отношения в российской патриархальной семье были жесткими, иерархичными, основанными на принципе старшинства. Детям в ней отводилось подчиненное положение. Согласно Уложению 1649 г. дети не могли жаловаться на родителей, убийство ребенка каралось трехгодичным тюремным заключением, тогда как детей, посягнувших на жизнь родителей, закон предписывал казнить без всякой пощады. Только в начале XVIII в. Петр I устранил это неравенство.

Жестокими были и методы воспитания. На уроках учителя наказывали детей розгами, а дети не смели пожаловаться родителям. Даже в петровскую эпоху, когда репрессивная педагогика стала подвергаться критике, строгость и суровость оставались непререкаемой нормой.

Поворотным пунктом европейского общественного мнения по отношению к детству послужила книга Ж. Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании»⁸⁵. В конце XVII – начале XIX в. детоцентристская ориентация прочно утвердилась в общественном сознании. На практике она формировалась не просто. С одной стороны, детоцентризм гипертрофировался, противопоставлялся безразличию, незаинтересованности и даже враждебности общества к детям. С другой стороны, сталкиваясь с трудностями при воспитании детей, теряя веру в возможность счастливого будущего для них, общественное сознание нередко эволюционировало в сторону полного отрицания нужности детей.

Л. Демоз подразделяет всю историю детства на шесть периодов, каждому из которых присущи определенный стиль воспитания и форма взаимоотношений между родителями и детьми⁸⁶.

Инфантицидный стиль (с древности до IV в. н. э.) характеризуется массовым детоубийством, а те дети, которые выживали, часто становились жертвами насилия. Символом этого стиля служит образ Медеи.

Бросающий стиль (IV–XIII вв.). Как только культура признает наличие у ребенка души, инфантицид снижается, но ребенок остается для родителей объектом проекций, реактивных образований и т. д. Главное средство избавления от них – оставление ребенка, стремление сбросить его с рук. Младенца сбывают кормилице, либо отдают в монастырь или на воспитание в чужую семью, либо держат заброшенным и угнетенным в собственном доме. Символом этого стиля

⁸⁵ Руссо, Ж. Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. [Электронный ресурс] / Ж. Ж. Руссо. – URL: http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_11_16.html.

⁸⁶ Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В. М. Минияров. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 256 с.

может служить Гризельда, оставившая своих детей ради доказательства любви к мужу.

Амбивалентный стиль (XIV–XVII вв.) характеризуется тем, что ребенку уже дозволено войти в эмоциональную жизнь родителей и его начинают окружать вниманием, однако ему еще отказывают в самостоятельном духовном существовании. Типичный педагогический образ этой эпохи – «лепка» характера, как если бы ребенок был сделан из мягкого воска или глины. Если же он сопротивляется, его беспощадно бьют, «выколачивая» своеволие как злое начало.

Навязчивый стиль (XVIII в.). Ребенка уже не считают опасным существом или простым объектом физического ухода, родители становятся к нему значительно ближе. Однако это сопровождается навязчивым стремлением полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и волю ребенка. Это усиливает конфликты отцов и детей.

Социализирующий стиль (XIX в. – середина XX в.) делает целью воспитания не столько завоевание и подчинение ребенка, сколько тренировку его воли, подготовку к будущей самостоятельной жизни. Этот стиль может иметь разные теоретические обоснования, от фрейдовской «канализации импульсов» до скиннеровского бихевиоризма и социологического функционализма, но во всех случаях ребенок мыслится скорее объектом, чем субъектом социализации.

Помогающий стиль (начинается в середине XX в.) предполагает, что ребенок лучше родителей знает, что ему нужно на каждой стадии жизни. Поэтому родители стремятся не столько дисциплинировать или «формировать» его личность, сколько помогать индивидуальному развитию. Отсюда стремление к эмоциональной близости с детьми, пониманию, эмпатии и т. д.

Психологические особенности семейного воспитания

Своеобразным микроколлективом, играющим основную, долговременную и важнейшую роль в воспитании личности, является семья. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждению и холодности – все эти качества личность приобретает в семье. Они проявляются и закрепляются у ребенка задолго до поступления в школу и оказывают продолжительное влияние на его развитие. У тревожных матерей, например, часто вырастают тревожные дети. Честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности. Несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей.

Роль семьи в воспитании детей очень велика. Это обусловлено тем, что из всех видов отношений, которые связывают человека с миром, семейные отношения являются самыми глубокими и прочными. Они включают четыре основных вида отношений: психофизиологические, психологические, социальные и культурные. *Психофизиологические* – это отношения биологического родства и половые отношения. *Психологические* включают открытость, доверие, заботу друг о друге, взаимную моральную и эмоциональную поддержку. *Социальные*

отношения содержат распределение ролей, материальную зависимость в семье, а также статусные отношения: авторитет, руководство, подчинение и пр. *Культурные* – это особого рода внутрисемейные связи и отношения, обусловленные традициями, обычаями, сложившимися в условиях определенной культуры (национальной, религиозной и т. п.), внутри которой данная семья возникла и существует. Вся эта сложная система отношений оказывает влияние на семейное воспитание детей. Внутри каждого из видов отношений могут существовать как согласие, так и разногласия, которые положительно или отрицательно сказываются на воспитании.

Нормальные воспитательные отношения складываются при взаимной удовлетворенности супругов, их соответствии друг другу во всех видах внутрисемейных отношений. Особое положительное значение для воспитания детей имеют доверительные отношения в семье, а также социально-психологическая готовность супругов к браку, включая усвоение элементарных норм и правил человеческого общения, принятие взаимных обязательств по отношению друг к другу, соответствующих их семейным ролям: супруга, супруги, отца, матери.

Частыми причинами аномалий в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Нередко причиной такого рода аномалий является неоднозначность понимания супругами семейных ролей мужа, жены, хозяина, хозяйки, главы семьи, завышенные требования, предъявляемые супругами друг к другу. Но самыми, пожалуй, существенными факторами, отрицательно сказывающимися на воспитании детей, являются несовместимость нравственных позиций супругов, рассогласование их точек зрения на честь, мораль, совесть, долг, обязанности перед семьей, меру ответственности за состояние дел в семье.

Для достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к разнообразным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. Похвала родителей, с которыми ребенок находится в дружеских отношениях, обычно более действенна, чем та, которая получена от холодных и равнодушных родителей. В результате разумного применения поощрений развитие детей как личностей можно ускорить, сделать более успешным, чем при использовании запретов и наказаний.

Наказание необходимо, но лишь тогда, когда поведение ребенка изменить другим способом практически невозможно. Если все же возникает нужда в наказаниях, то для усиления воспитательного эффекта наказания по возможности должны следовать непосредственно за заслуживающим их проступком. Наказание должно быть справедливым, но не жестоким. Очень суровое наказание может вызвать у ребенка страх или озлобленность. Правила социального поведения, которые навязываются такими чувствами, дети усваивают хуже всего. Наказание более эффективно в том случае, если проступок ребенка, за который он наказан, разумно ему объяснен⁸⁷.

⁸⁷ Фридман, Л. М. Психология воспитания / Л. М. Фридман. – М. : Сфера, 2000. – 204 с.

Отклонения в семейном воспитании

Педагог часто сталкивается с результатами различных нарушений воспитательного процесса в семье. В медицинской, психологической и педагогической литературе рассмотрены такие виды отклонения в воспитании, как гипо- и гиперпротекции, безнадзорность, эмоциональное отвержение и др. Эти нарушения связаны как с индивидуально-психологическими особенностями родителей, так и наличием определенных личных проблем, решаемых за счет ребенка.

Первое различие нарушений связано с тем, сколько сил, внимания и времени уделяют родители своим детям (уровень протекции). Выделяют два уровня протекции:

1. *Гиперпротекция* – родители уделяют подростку крайне много времени, внимания, когда его воспитание стало центральным делом жизни родителей, основным, чему посвящена жизнь. Типичные высказывания таких родителей отражают то важное место, которое подросток занимает в их жизни, преувеличенное представление о том, что произойдет, если не отдавать ему все силы и время.

2. *Гипопротекция* – случаи крайне заниженного уровня протекции, когда ребенок фактически лишен внимания родителей, до него «руки не доходят», родителям «не до него». Ребенок просто выпадает из виду. За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное.

Второе основание определения нарушений – степень удовлетворенности потребностей подростка. Здесь возможны два типа отклонения:

1. *Потворствование*. Родители стремятся к максимальному удовлетворению любых потребностей ребенка, его «балуют». Любое желание для них – закон. Аргументируя необходимость такого воспитания, родители приводят аргументы, являющиеся типичной рационализацией: «слабость» ребенка, его исключительность, желание дать ему то, чего в свое время был лишен сам родитель, то, что подросток растет один, без отца, и др.

2. *Игнорирование потребностей ребенка*. Данный стиль характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей подростка. Чаще страдают при этом духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте и общении с родителями, в их любви.

Следующий параметр воспитания, который может нарушаться, – количество требований к подростку в семье. Требования – это и обязанности подростка – те задания, которые подросток выполняет (учеба, уход за собой, участие в организации быта, помощь другим членам семьи), и требования-запреты (то, что подросток не должен делать). Невыполнение требований предусматривает санкции от осуждения до суровых наказаний. Здесь можно выделить следующие формы нарушений системы требований:

1. *Чрезмерные требования*. Повышенная моральная ответственность. Требования к подростку в этом случае очень велики; непомерны, не соответствуют его возможностям, не только не содействуют развитию личности, а, напротив, ставят под угрозу. Особенно важны два случая: в первом – на подростка перекалывается более или менее значительная часть обязанностей родителей (ве-

дение хозяйства, уход за малолетними детьми). Такие родители, как правило, осознают, что подросток очень нагружен, но не видят в этом чрезмерности и уверены в пользе. В другом случае – от подростка ожидают значительных и не соответствующих его способностям успехов в учебе либо других престижных занятиях.

2. *Недостаточность обязанностей.* В этом случае подросток имеет минимальное количество обязанностей в семье.

3. *Чрезмерное количество требований-запретов.* В этом случае ребенку «все нельзя». Перед ним ставится огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность.

4. *Недостаточность требований-запретов.* В этом случае, наоборот, ребенку все можно. Ребенок предоставлен сам себе и не имеет никаких ограничений.

Следующий параметр воспитания, который может нарушаться, – строгость наказаний. Здесь также встречаются варианты от чрезмерной строгости наказания до их минимализации и отсутствия.

Устойчивые сочетания различных черт воспитания представляют собой тип целенаправленного воспитания. Одна из классификаций типов нарушений семейного воспитания выглядит следующим образом:

Потворствующая гиперпротекция. Ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей.

Доминирующая гиперпротекция. Ребенок также в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, лишая самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты.

Эмоциональное отвержение. В крайнем варианте это воспитание по типу «Золушки».

Повышенная моральная ответственность. Этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к подростку с недостатком внимания к нему со стороны родителей, меньшей заботой о нем.

Гипопротекция (гипоопека). Подросток предоставлен себе, родители не интересуются им, не контролируют его.

Причины неправильного воспитания весьма различны. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, мешающие наладить адекватное воспитание. Чаще – низкая педагогическая культура родителей. Во втором случае нередко основную роль в нарушении воспитательного процесса играют личностные особенности самих родителей.

Довольно часто родители склонны решать личностные проблемы за счет ребенка. Это может выражаться в следующем:

- расширение сферы родительских чувств;
- предпочтение в подростке детских качеств;
- воспитательная неуверенность родителя;
- фобия утраты ребенка;
- неразвитость родительских чувств;

- сдвиг в установке родителей по отношению к полу ребенка, например, предпочтение женских качеств у мальчиков;
- проекция на ребенка собственных нежелательных качеств;
- вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Установка на воспитание в детях послушания, даже в ущерб их инициативе и самостоятельности, может социально детерминироваться потребностью поддерживать стабильность существующего общественного строя, что характерно для консервативных, традиционных систем. Обосновывается же эта установка, как правило, интересами самого ребенка – как бы он не наделал ошибок, не ушибся и т. п. А реальным побудительным мотивом родителей и воспитателей часто бывает собственное удобство: хороший ребенок – тот, кто причиняет минимум беспокойства. Как писал Я. Корчак, «все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, шаг за шагом, стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований. Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немошен»⁸⁸.

Значение группы в воспитании личности

Воспитание личности учащихся осуществляется по преимуществу в учебных группах. Основы теории и практики коллективного воспитания заложил А. С. Макаренко. В группе ребенок развивается в условиях стремления к достижению общих целей, адекватных мотивам общественно-полезной совместной деятельности; включаясь в широкую систему деловых и межличностных взаимодействий.

По данным Д. И. Фельдштейна, влияние группы на формирование личности ребенка оказывается максимально позитивным в процессе целенаправленной организации детских коллективов с учетом возраста детей и рационального соотношения коллективных форм деятельности и возможностей для самостоятельности и индивидуального творчества. Большое значение имеет и стадия развития малой группы.

Формированию адекватного поведения и закреплению нравственного опыта способствует соотнесение собственных действий и поступков с поведением других людей, ориентация на положительные образы и социально одобряемые эталоны поведения. Для этого используются такие воспитательные средства, как анализ действий других людей, дискуссии и диспуты. Учащиеся приобретают опыт нравственного переживания и сопереживания, что формирует у них систему устойчивых отношений к другим людям, склонность к самоанализу и самопознанию. Формы и эталоны поведения дети часто усваивают в той референтной группе, к которой они относятся.

⁸⁸ Корчак, Я. Как любить ребенка : книга о воспитании / Я. Корчак. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.

Но всегда ли группа права и прогрессивна в отношении развития личности? Нередко высокоразвитая, самостоятельная, интеллектуально одаренная личность намного превосходит свою реальную группу и по уровню развития стоит выше большинства ее членов. В свое время В. М. Бехтерев совместно с М. В. Ланге провели серию экспериментов, в которых показали, что влияние группы, напоминающей средний реальный коллектив, на индивида не всегда и не во всем только положительное. В экспериментах Бехтерева и Ланге обнаружено, что такая группа может подавлять особо творческую, одаренную личность, невольно препятствуя ее развитию, не принимая и из-за непонимания, зависти и нездоровых агрессивных тенденций даже активно отвергая ее творения⁸⁹.

Не так уж редки и в нашей сегодняшней действительности случаи, когда кто-либо из детей, опережая в развитии своих товарищей, попадает в ситуацию беспринципного и даже аморального давления со стороны сверстников. Например, многие отличники в школе, добросовестные и трудолюбивые дети, превосходящие по уровню своего развития товарищей по классу, оказываются отвергнутыми ими только потому, что отличаются от них. Таким образом, средне- и слабообразованные в социально-психологическом отношении группы, т. е. такие, которые в жизни составляют абсолютное большинство, двойственно влияют на психологию и поведение личности: и положительно, и отрицательно.

Гендерные аспекты воспитания

Значимость институтов воспитания в конструировании различий между полами, в воспроизводстве и трансляции гендерных стереотипов на разных этапах жизненного пути различна. В период первичной социализации главную роль играют: семья, группы сверстников, соответствующие средства массовой информации, детский сад, школа, «значимые другие». В период вторичной социализации особенно значимы: образовательные институты, СМИ, работа, клубы по интересам, церковь. Проследим влияние основных институтов на процесс гендерной социализации ребенка.

Процесс гендерной социализации «начинается буквально с момента рождения, когда, определив анатомический пол младенца, родители и другие взрослые начинают обучать его половой роли мальчика или девочки», и продолжается в течение всей жизни. Более того, мы считаем, что зачатки этого процесса можно увидеть еще до рождения ребенка, когда родители, узнав пол будущего ребенка во время ультразвуковой диагностики или полагаясь на собственную интуицию, начинают разговаривать с ним, оценивать его движения, покупать одежду и аксессуары (розового или голубого цвета), обставлять «детскую», планировать будущие совместные игры и занятия и т. п.

Период первичной социализации связан в основном с бессознательными и пассивными механизмами усвоения культуры, в то время как вторичная социа-

⁸⁹ Немов, Р. С. Психология : учебник. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 640 с.

лизация предполагает большую включенность когнитивных механизмов. По данным психологов, гендерная идентичность – константа – формируется в возрасте 6–7 лет, а в дальнейшем идет ее содержательное насыщение за счет опытов и практик. Важнейшим этапом вторичной социализации является возраст между 17 и 25 годами, когда формируется мировоззрение личности и ее представление о собственном предназначении и смысле жизни.

Важнейшим из институтов воспитания является семья. Многочисленные примеры различного отношения родителей к девочкам и мальчикам приведены в работах Л. В. Поповой. Автором отмечается, что на протяжении первых месяцев жизни матери берут на руки, качают, целуют сыновей чаще, чем дочерей. Хотя матери говорят с дочерьми больше, они проявляют большую чувствительность к настроению сыновей. Со временем такое положение вещей может вести к формированию у мальчиков ощущения большей собственной значимости и способности контролировать других. Выявлены отличия и в общении отцов с детьми: во время игр отцы мальчиков находились от них на большем расстоянии, чем отцы девочек; они подталкивают сыновей к более активному исследовательскому поведению во всех сферах – зрительной, тактильной, двигательной, тогда как с дочерьми чаще предпочитают разговаривать. Таким образом, с раннего детства может закладываться основа для большей независимости и активности мальчиков⁹⁰.

Родители одевают ребенка в соответствии с его полом, не всегда учитывая желаний самого ребёнка. Одежда, традиционная для мальчика, не сковывает движений, позволяет быть активным, ребенок не боится ее запачкать. Одежда девочек, напротив, сковывает движения, ограничивает свободу, заставляет быть аккуратной. Игрушки детей также кардинально различаются по полу. Первоначально их выбирают родители, а в возрасте 18–24 месяцев дети уже четко предпочитают те игрушки, которые традиционно относятся к мальчишеским или же девчоночьим. Игрушки мальчиков стимулируют двигательную активность, исследование пространства, изобретательность; игрушки девочек – близость с другим человеком и вербальное взаимодействие.

Особенно усиливается социальное давление на детей с переходом в общественную систему воспитания, так как, «с одной стороны, учителя и воспитатели отличаются значительно более высоким традиционализмом, а с другой – сами родители, готовя ребенка к встрече с новой для него ситуацией социальной оценки, повышают жесткость своих нормативных стандартов». Воспитательницы порицают феминность мальчиков (слезы, капризы) и маскулинность девочек (агрессивность, излишнюю двигательную активность).

В образовательных методиках детских садов обучающие игры для девочек и мальчиков различно ориентированы. В игровой комнате отведены части отдельно для девочек и для мальчиков. У девочек воспроизведена домашняя об-

⁹⁰ Попова, Л. В. Гендерная социализация в детстве (или Что нужно знать воспитателям о том, как девочки и мальчики научаются «быть женщинами и мужчинами») / Л. В. Попова // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1 / под ред. Л. В. Штылёвой. – Мурманск : ОУ КРЦДО и РЖ, 2001. – С. 40–48.

становка (внутренний, «пассивный» мир), где их обучают быть «женщинами»: накрывать на стол, пеленать ребёнка и др. У мальчиков воспроизведен город (внешний, «активный» мир), где они изучают типы машин, правила дорожного движения, виды профессий.

В школе процесс гендерной социализации продолжается. Исследования показали, что в классе большее внимание уделяется мальчикам. Учителя в первую очередь реагируют на их поднятые руки, отвечают на их вопросы; вопросы девочек чаще оставляют без внимания. Они чуть дольше ожидают ответов от мальчиков. Подразумевается, что девочка должна была все выучить и дать готовый ответ, что сейчас найти ответ она вряд ли сможет, тогда как мальчик, если даже и не учил, сообразит. Такое неравномерное распределение внимания способствует, как считает Л. В. Попова, формированию у мальчиков уверенности в себе, в своих силах; у девочек же развивается модель поведения, основанная на послушании, ориентация на как можно более точное воспроизведение⁹¹.

Не меньшее значение имеет и сама организация учебного процесса в школе, и особенно оформление учебников. Проведенный Л. В. Поповой и Н. А. Орешкиной анализ ряда российских учебников показывает, что они полны проявлениями сексизма. Мальчики и мужчины в них изображаются главными действующими лицами – смелыми, независимыми, способными на риск, а девочки и женщины – пассивными, второстепенными персонажами, ожидающими помощи, поддержки, защиты⁹². «Начиная с букваря, – отмечает Т. А. Клименкова, – подача разных полов идет как бы в строго продуманном виде: мужчины показываются как существа инициативные, независимые, а женщины – как подчиняющиеся и зависимые, как друзья, жены или в лучшем случае как помощницы мужчин, способствующие их успеху»⁹³.

Важная роль в процессе гендерной социализации, уже на стадии раннего детства, как отмечает Л. В. Попова, принадлежит сверстникам. «Оценивая телосложение и поведение ребёнка в свете своих, гораздо более жестких, чем у взрослых, критериев маскулинности – фемининности, сверстники тем самым подтверждают, укрепляют или, наоборот, ставят под вопрос его половую идентичность и полоролевые ориентации». Исследования показали, что мальчиков, которые не соответствуют критериям мужественности и нарушают межполовые границы, другие мальчики дразнят, высмеивают и избегают; их считают женоподобными и могут даже относить к «девчонкам». Девочки же, напротив, могут свободно пересекать межполовые границы, если они преуспевают в делах, ко-

⁹¹ Попова, Л. В. Отношение к социальным ролям женщин и ценностные ориентации одаренных старшеклассниц / Л. В. Попова, В. Я. Кисленко, Н. А. Орешкина // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – М. : Прометей, 1999. – С. 336–346.

⁹² Попова, Л. В. Как школа может содействовать реализации способностей одаренных девочек / Л. В. Попова, Н. А. Орешкина // Педагогическое обозрение. – 1995. – № 3. – С. 41–46.

⁹³ Клименкова, Т. А. Насилие как основа культуры патриархатного типа. Гендерный подход к проблеме / Т. А. Клименкова // Гендерный калейдоскоп / под ред. М. М. Малышевой. – М. : Academia, 2002. – С. 121–146.

торые в мире мальчиков считаются главными, например в спорте.

Еще одним институтом гендерной социализации являются СМИ. Исследования показали, что они насквозь пронизаны гендерными стереотипами. Мужчин часто изображают доминантными, жесткими, эгоцентричными, настроенными на агрессию и соперничество, тогда как женщин – управляемыми и обесцениваемыми. По данным М. М. Кимбалл, у детей, которые много смотрят телевизор, проявляется гораздо больше аттитюдов, типичных для гендерных норм, чем у их сверстников, которые смотрят телевизор в разумных пределах.

Литература и искусство выступают как источники нравственного и эстетического воспитания, а также социального и экономического, рассчитанного на более глубокое понимание основных жизненных нравственных категорий добра и зла и на формирование более глубокого понимания различных процессов, происходящих в обществе. Они же являются одним из главных источников формирования общей культуры у человека.

Таким образом, в процессе гендерной социализации, в таких ее институтах, как семья, детский сад, школа, общество сверстников, СМИ, происходит передача гендерных стереотипов из поколения в поколение, которые задают разные ориентиры и направления развития девочкам и мальчикам.

Тема 6.3. Просоциальное и асоциальное поведение воспитуемых

Понятие просоциального и асоциального поведения

Воспитание всегда направлено на формирование социально одобряемого поведения (*просоциального*). Однако у некоторого числа воспитуемых не удастся добиться стабильного просоциального поведения. В этом случае говорят об *асоциальном* или отклоняющемся поведении⁹⁴.

Асоциальное поведение – это система действий, не соответствующая официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям. Выделяют следующие виды асоциального поведения:

- неодобряемое (эпизодические шалости, озорство);
- девиантное (нравственно-отрицательные проявления и проступки);
- делинквентное (предпреступное);
- преступное;
- деструктивное.

Дети и подростки, для которых характерны различные виды асоциального поведения, относятся к группе педагогически запущенных, или трудновоспитуемых. Часто таких детей выделяют в особую «группу риска». Их поведение и личность характеризуются следующими особенностями:

- изменение (или искажение) характера социальных связей, доминирование влияния неформальных объединений;
- сопротивление педагогическим воздействиям;

⁹⁴ Психология : учебник для педагогических вузов / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – С. 598.

- активное непринятие коллективных норм и ценностей;
- отрицательное отношение к учебной и другим видам просоциальной деятельности;
- неумение контролировать свое поведение и давать ему адекватную оценку;
- склонность к дурным привычкам⁹⁵.

Воспитание таких учащихся связано со значительными затратами усилий, необходимостью применения особого подхода, преодолением их мощного внутреннего сопротивления.

Девиантное поведение, к которому относятся такие формы, как алкоголизм, наркомания, проституция, самоубийства, побег из дома, является *аморальным* поведением. Действия, напрямую нарушающие существующий правопорядок и подлежащие уголовной ответственности, – это *преступное* поведение. Между аморальным и преступным поведением существует реальная связь. Аморальное поведение почти всегда предшествует совершению правонарушений, хотя и необязательно приводит к нему.

Предпосылки и причины асоциального поведения

Предпосылкой асоциального поведения выступают сочетание неблагоприятных социальных факторов, ситуаций, в которых оказался ребенок или подросток, и ненормированное развитие личности. В настоящее время значимым социальным фактором, способствующим возникновению асоциального поведения, является нестабильность общественной жизни и капитальная переоценка жизненных идеалов и ценностей. В обществе укрепляются прагматически престижные направления деятельности. Сегодня это участие в бизнесе, владение частной собственностью, достижение материального благополучия и независимости, культурные развлечения. Но социально одобряемые средства достижения этих целей доступны далеко не всем. Те подростки, которым они недоступны, находят, естественно, другие пути.

Сильное влияние на возникновение асоциального поведения обусловлено также микросредой, и прежде всего семьей, если в ней имеют место аморальность, насилие, пьянство, тунеядство. Особенно вредное воздействие такие факторы оказывают тогда, когда они считаются нормой.

Суммируя литературные данные, перечислим *микросоциальные факторы*, вызывающие асоциальное поведение:

- фрустрация детской потребности в нежной заботе и привязанности со стороны родителей (например, чрезвычайно суровый отец или недостаточно заботливая мать), что в свою очередь вызывает ранние травматические переживания ребенка;
- физическая или психологическая жестокость или культ силы в семье (например, чрезмерное или постоянное применение наказаний);

⁹⁵ Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.

- недостаточное влияние отца, затрудняющее нормальное развитие морального сознания;
- острая травма (болезнь, смерть родителя, насилие, развод) с фиксацией на травматических обстоятельствах;
- потворствование ребенку в выполнении его желаний; недостаточная требовательность родителей, их неспособность выдвигать последовательно возрастающие требования или добиваться их выполнения;
- несогласованность требований к ребенку со стороны родителей, вследствие чего у ребенка не возникает четкого понимания норм поведения;
- смена родителей (опекунов);
- хронически выраженные конфликты между родителями (особенно опасна ситуация, когда жестокий отец избивает мать);
- нежелательные личностные особенности родителей (например, сочетание нетребовательного отца и потворствующей матери);
- усвоение ребенком через научение в семье или в группе делинквентных ценностей.

Как правило, на первых порах, переживая фрустрацию, ребенок испытывает боль, которая при отсутствии понимания и смягчения переходит в разочарование и злость. Агрессия привлекает внимание родителей, что само по себе важно для ребенка. Кроме того, используя агрессию, ребенок нередко добивается своих целей, управляя окружающими. Постепенно агрессия и нарушение правил начинают систематически использоваться как способы получения желаемого результата. Делинквентное поведение закрепляется.

Недостаточное развитие личности также способствует асоциальному поведению. Это могут быть относительно низкий уровень развития интеллекта, дефекты правового и нравственного сознания, неразвитость потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой и других сфер личности.

Асоциальному поведению также способствует усвоение подростком норм и ценностей подростковой субкультуры. Подростки составляют специфическую демографическую и социально-психологическую большую группу со своими идеалами и взглядами, которые расходятся с социальными установками и ценностями взрослых. Следует также учитывать особенности возраста, например кризис полового созревания и связанные с ним возможные негативные психологические проявления: упрямство, негативизм, агрессивность, тревожность, страх отвержения, склонность к конфликтам. Чаще всего именно в этом возрасте складываются и проявляются различного типа акцентуации характера как чрезмерное (крайнее выражение нормы) усиление отдельных психологических черт. Общение в подростковом возрасте становится ведущей деятельностью, акцентируется его влияние на развитие личности. При определенных обстоятельствах общение также может явиться причиной асоциального поведения. К таким неблагоприятным факторам относится включение подростка в разновозрастную группу с сильным отрицательным лидером или криминальным «авторитетом». Подросток нужен всему обществу: нормальному и противоправному.

Стремление подростков к взрослости и некоторые психологические особенности их потребностно-мотивационной сферы иногда провоцируют некоторые виды асоциального поведения, в том числе преступные действия. К таким рода особенностям относится подражание негативному поведению взрослых или более старших подростков, бравада перед компанией. Это наиболее частая причина курения и первого приобщения к алкоголю. Из других особенностей можно отметить потребность в риске, желание испытать новые ощущения, повышенную агрессивность, низкое самоуважение и неадекватность способов его повышения.

Воспитательная работа с детьми и подростками, склонными к асоциальному поведению

Для практической воспитательной и психологической работы с детьми и подростками, склонными к асоциальному поведению, вопросом первостепенной важности является выяснение его причин мотивов. Требуется также дифференциация степени и осознания отклонения от просоциального поведения. Нередко дети становятся правонарушителями случайно. Воспитание детей и подростков с различными формами асоциального поведения требует глубокого изучения особенностей их поведения и личности: мотивационной сферы, интеллектуального развития, характера и т. д.

Воспитательные воздействия на трудновоспитуемых детей малоэффективны, если по отношению к ним применяются авторитарные, директивные методы. С помощью убеждения, объяснения и других вербальных методов часто также не удается изменить их поведения. Наиболее действенным методом воспитания таких подростков служит их включение в социально значимый труд и другие социально необходимые и одобряемые виды деятельности. Важным фактором, способствующим преодолению их склонности к асоциальному поведению, является помощь в определении жизненных целей, ближайших и отдаленных перспектив, составлении конкретных и реальных жизненных планов. Все это следует делать с максимальным учетом особенностей личности, мотивации и смыслов подростков, не ломая их, а постепенно, поэтапно преобразовывая.

Участие в коллективных формах деятельности для многих детей «группы риска» сопряжено с проблемами, так как у них часто возникают конфликты со сверстниками. Д. И. Фельдштейн разработал определенные принципы формирования детско-юношеских коллективов, применение которых позволяет нивелировать негативные особенности поведения подростков и способствует их перевоспитанию:

- организуемая деятельность должна быть направлена на благо обществу, другим людям;
- дети разных возрастов выполняют отдельные части общей задачи;
- значимые цели деятельности имеют как общественный, так и непременно личностный характер;

- обеспечивается равноправная, самостоятельная творческая позиция каждого ребенка.

Воспитательная работа с детьми, склонными к асоциальному поведению, требует больших душевных усилий воспитателя. Как правило, она включает работу с семьей, чтобы по возможности сгладить или минимизировать недостатки семейного воспитания. Позитивному влиянию на поведение подростков способствуют индивидуальный подход к каждому ребенку, неизменно доброжелательное отношение к нему, понимание его субъективных проблем, доверие к потенциальным возможностям исправиться, опора на его положительные качества.

Совместная деятельность педагогов, психологов и родителей, направленная на профилактику и исправление асоциального поведения детей и подростков, оказывает реальную помощь многим детям. Однако эта проблема является многогранной и очень сложной. Для ее надежного решения требуется дальнейшее развитие государственной психологической службы в системе образования в сети всех образовательных учреждений для детей и подростков, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Необходимо наличие и увеличение числа подростково-молодежных клубов, центров занятости и творческого досуга.

Профилактика отклоняющегося поведения

Профилактика отклоняющегося поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Условиями успешной профилактической работы считают ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность⁹⁶.

ВОЗ предлагает выделять первичную, вторичную и третичную профилактику. *Первичная профилактика* направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов. Первичная профилактика может широко проводиться среди подростков. Задача *вторичной профилактики* – раннее выявление и реабилитация нервно-психических нарушений и работа с «группой риска», например подростками, имеющими выраженную склонность к формированию отклоняющегося поведения без проявления такового в настоящее время. *Третичная профилактика* решает такие специальные задачи, как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения. Третичная профилактика также может быть направлена на предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным поведением. Психопрофилактическая работа может входить в комплекс мероприятий всех трех уровней. Считается, что она наиболее эффективна в форме воздействия на условия и

⁹⁶ Змановская, Е. В. Указ. соч. – С. 74.

причины, вызывающие девиантное поведение, на ранних этапах появления проблем⁹⁷.

Существуют различные *формы психопрофилактической работы*. Первая форма – *организация социальной среды*. В ее основе лежат представления о детерминирующем влиянии окружающей среды на формирование девиаций. Воздействуя на социальные факторы, можно предотвратить нежелательное поведение личности. Воздействие может быть направлено на общество в целом, например, через создание негативного общественного мнения по отношению к отклоняющемуся поведению. Объектом работы также может быть семья, социальная группа (школа, класс) или конкретная личность. В рамках данной модели профилактика зависимого поведения у подростков включает прежде всего социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни и трезвость. Особое значение имеет политика средств массовой информации. Специальные программы, выступления молодежных кумиров, специально подобранные кинофильмы – все это должно иметь качественно иной уровень, чем тот, что наблюдается в настоящее время.

Вторая форма психопрофилактической работы – *информирование*. Это наиболее привычное для нас направление психопрофилактической работы в форме лекций, бесед, распространения специальной литературы или видео- и телефильмов. Суть подхода заключается в попытке воздействия на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений. Для этого обычно широко используется информация, подтвержденная статистическими данными, например, о пагубном влиянии наркотиков на здоровье и личность. Нередко информация имеет запугивающий характер. При этом перечисляются негативные последствия употребления наркотиков или описываются драматические судьбы девиантов, их личностная деградация. Метод действительно увеличивает знания, но плохо влияет на изменение поведения. Само по себе информирование не снижает уровень девиаций. В некоторых же случаях, напротив, раннее знакомство с девиациями стимулирует усиление интереса к ним. Запугивание также может вызывать когнитивно-эмоциональный диссонанс, мотивирующий к данному виду поведения.

Третья форма психопрофилактической работы – *активное социальное обучение социально-важным навыкам*. Данная модель преимущественно реализуется в форме групповых тренингов. В настоящее время распространены следующие формы.

1. *Тренинг резистентности (устойчивости) к негативному социальному влиянию*. В ходе тренинга изменяются установки на девиантное поведение, формируются навыки распознавания рекламных стратегий, развивается способность говорить «нет» в случае давления сверстников, дается информация о возможном негативном влиянии родителей и других взрослых (например, употребляющих алкоголь) и т. д.

⁹⁷ Сидоров, Н. Р. Девиации поведения у школьников – определение и предупреждение / Н. Р. Сидоров // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 23–28.

2. *Тренинг ассертивности или аффективно-ценностного обучения.* Основан на представлении, что девиантное поведение непосредственно связано с эмоциональными нарушениями. Для предупреждения данной проблемы подростков обучают распознавать эмоции, выражать их приемлемым образом и продуктивно справляться со стрессом. В ходе групповой психологической работы также формируются навыки принятия решения, повышается самооценка, стимулируются процессы самоопределения и развития позитивных ценностей.

3. *Тренинг формирования жизненных навыков.* Под жизненными навыками понимают наиболее важные социальные умения личности. Прежде всего это умение общаться, поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты в межличностных отношениях. Также это способность принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы. Наконец, жизненно важными являются навыки самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и окружающей ситуации.

В работе с подростками данная модель представляется одной из наиболее перспективных.

Четвертая форма – *организация деятельности, альтернативной девиантному поведению.* Эта форма работы связана с представлениями о заместительном эффекте девиантного поведения. Например, аддикция может играть важную роль в личностной динамике – повышение самооценки или интеграция в референтную среду. Предполагается, что люди используют психоактивные вещества, улучшающие настроение, до тех пор, пока не получают взамен что-то лучшее. Альтернативными формами активности признаны: познание (путешествия), испытание себя (походы в горы, спорт с риском), значимое общение, любовь, творчество, деятельность (в том числе профессиональная, религиозно-духовная, благотворительная). Эта форма реализуется практически во всех программах оказания помощи в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения. В семейном воспитании ведущими профилактическими задачами выступают раннее воспитание устойчивых интересов, развитие способности любить и быть любимым, формирование умения себя занять и трудиться. Родители должны понимать, что они формируют потребности личности через вовлечение ребенка в различные виды активности – спорт, искусство, познание. Если к подростковому возрасту позитивные потребности не сформированы, личность оказывается уязвимой в отношении негативных потребностей и занятий.

Пятая форма – *организация здорового образа жизни.* Она исходит из представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом. Умение человека достигать оптимального состояния и успешно противостоять неблагоприятным факторам среды считается особенно ценным. Здоровый стиль жизни предполагает здоровое питание, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха, общение с природой, исключение излишеств. Такой стиль основан на экологическом мышлении и существенно зависит от уровня развития общества.

Шестая форма – *активизация личностных ресурсов*. Активные занятия подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста, арттерапия – все это активизирует личностные ресурсы, в свою очередь обеспечивающие активность личности, ее здоровье и устойчивость к негативному внешнему воздействию.

Седьмая форма – *минимизация негативных последствий девиантного поведения*. Данная форма работы используется в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения. Она направлена на профилактику рецидивов или их негативных последствий. Например, наркозависимые подростки могут получать своевременную медицинскую помощь, а также необходимые знания по сопутствующим заболеваниям и их лечению.

По способу организации работы выделяют следующие формы психопрофилактики: индивидуальная, семейная, групповая работа. Используются различные социально-психологические методы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики. В зависимости от используемых методов психопрофилактическая работа может осуществляться в форме тренингов, образовательных программ (например, школьного спецкурса), психологического консультирования, кризисной помощи (телефон доверия), а также психотерапии пограничных состояний и нервно-психических расстройств.

В соответствии со спецификой девиантного поведения можно выделить следующие *принципы психопрофилактической работы*: комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности); адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик); массовость (приоритет групповых форм работы); позитивность информации; минимизация негативных последствий; личная заинтересованность и ответственность участников; максимальная активность личности; устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения).

Резюме

Психология воспитания – наиболее сложный и малоразработанный раздел педагогической психологии, изучающий психологические механизмы становления и развития личности в целом, а также отдельные ее свойства. Категория воспитания – одна из основных в педагогике и педагогической психологии. От того, как производится трактовка данного понятия, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности спрятанного за данным термином явления. Различные типы обществ в разные исторические времена по-разному понимали цель и смысл воспитания. В современную эпоху целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью (идеалом) современного воспитания.

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя: умственное, трудовое; физическое воспитание. Методы воспитания делятся также на методы формирования сознания, методы формирования поведения и методы формирования чувств и отношений. Средства воспитания делятся на прямые и косвенные, осознанные и неосознанные, эмоциональные, когнитивные и поведенческие. Существует множество теорий и подходов к воспитанию, по-разному объясняющих происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитания.

Своеобразным микроколлективом, играющим основную, долговременную и важнейшую роль в воспитании личности, является семья. Выделены виды отклонений в семейном воспитании: гипо- и гиперпротекции, безнадзорность, эмоциональное отвержение и др. Воспитание личности учащихся осуществляется в учебных группах. В процессе гендерной социализации, в таких ее институтах, как семья, детский сад, школа, общество сверстников, СМИ, происходит передача гендерных стереотипов из поколения в поколение, которые задают разные ориентиры и направления развития девочкам и мальчикам.

Вопросы для обсуждения

1. В чем особенности проблемы целей воспитания? Как зависит цель воспитания от состояния общества?
2. Какие аспекты воспитания изучает педагогика, а какие – психология?
3. В чем проявляется многосторонний характер взаимосвязи обучения и воспитания?
4. Проанализируйте причины изоляции подростка в ученической группе и ее влияние на поведение школьника.
5. Раскройте возможные причины асоциального поведения детей и подростков. Какие средства и методы использует педагог (психолог) для коррекции подобного поведения?
6. Какое влияние оказывают гендерные стереотипы родителей и педагогов на процесс воспитания девочек и мальчиков?

Литература

1. Архиреева, Т. В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника / Т. В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 67–77.
2. Бахадова, Е. В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей / Е. В. Бахадова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 37–50.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. – 672 с.
4. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
5. Клименкова, Т. А. Насилие как основа культуры патриархатного типа. Гендерный подход к проблеме / Т. А. Клименкова // Гендерный калейдоскоп / под ред. М. М. Малышевой. – М. : Academia, 2002. – С. 121–146.
6. Кон, И. С. Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. – М. : Время, 2009. – 704 с.
7. Корчак, Я. Как любить ребенка: книга о воспитании / Я. Корчак. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
8. Маркова, А. К. Психология труда учителя : учеб. пособие / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

9. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.
10. Минияров, В. М. Педагогическая психология. Часть I. Психология воспитания : учеб.-метод. пособие / В. М. Минияров. – Самара, 2003. – 176 с.
11. Минияров, В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В. М. Минияров. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 256 с.
12. Немов, Р. С. Психология : учебник. В 3-х кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 640 с.
13. Пастернак, Н. А. Психология воспитания : учеб. пособие / Н. А. Пастернак ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Академия, 2007. – 432 с.
14. Попова, Л. В. Гендерная социализация в детстве (или Что нужно знать воспитателям о том, как девочки и мальчики научаются «быть женщинами и мужчинами») / Л. В. Попова // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1 / под ред. Л. В. Штылевой. – Мурманск : ОУ КРЦДО и РЖ, 2001. – С. 40–48.
15. Попова, Л. В. Как школа может содействовать реализации способностей одаренных девочек / Л. В. Попова, Н. А. Орешкина // Педагогическое обозрение. – 1995. – № 3. – С. 41–46.
16. Попова, Л. В. Отношение к социальным ролям женщин и ценностные ориентации одаренных старшеклассниц / Л. В. Попова, В. Я. Кисленко, Н. А. Орешкина // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – М. : Прометей, 1999. – С. 336–346.
17. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
18. Психология : учебник для педагогических вузов / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – 660 с.
19. Семаго, М. М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : Генезис, 2011. – 400 с.
20. Сидоров, Н. Р. Девиации поведения у школьников – определение и предупреждение / Н. Р. Сидоров // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 23–28.
21. Фридман, Л. М. Психология воспитания / Л. М. Фридман. – М. : Сфера, 2000. – 204 с.
22. Якиманская, И. С. Педагогическая психология. Основные проблемы / И. С. Якиманская. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2008. – 648 с.

Раздел 7. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ОБЩЕНИЯ

7.1 Влияние учебно-педагогического сотрудничества на учебную деятельность

7.2 Общение в образовательном процессе

7.3 «Барьеры» в учебно-педагогическом общении

7.4 Особенности педагогических конфликтов и их разрешение

Тема 7.1. Влияние учебно-педагогического сотрудничества на учебную деятельность

Понятие учебно-педагогического сотрудничества

В работах отечественных психологов и педагогов-практиков (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Ш. А. Амонашвили, А. С. Макаренко, А. В. Сухомлинский и др.) были сформулированы идеи о сотрудничестве как одной из определяющих основ обучения. Сотрудничество в учебной деятельности создает зону ближайшего развития познавательных способностей ребенка.

Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется:

- 1) пространственным и временным соприсутствием;
- 2) единством цели;
- 3) организацией и управлением деятельностью;
- 4) разделением функций, действий, операций;
- 5) наличием позитивных межличностных отношений.

Учебно-педагогическое сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим линиям: 1) учитель – ученик (ученики), 2) ученик – ученик в микрогруппах, 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе, 4) учитель – учительский коллектив.

Влияние сотрудничества на учебную деятельность учащихся

Большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса свидетельствует о положительном влиянии специально организованного учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников. Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал.

Исследования показали также неоднозначность решения вопроса однородности (гомогенности) или разнородности (гетерогенности) состава сотрудничающей группы и преимущества организации внутригруппового сотрудниче-

ства по диадному, триадному или общегрупповому принципу. Но в любом варианте организации сотрудничества оно эффективнее индивидуальной работы.

Отвечая на вопрос, каковы преимущества объединения усилий детей в решении задач и тренировке навыков, ведущий разработчик этой проблемы Г. А. Цукерман на основе обобщения проведенных в мире исследований отмечает, что при совместной учебной деятельности:

- возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина понимания;
- растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей;
- меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации;
- ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе;
- меняется характер взаимоотношений между учениками;
- резко возрастает сплоченность класса, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы;
- воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений⁹⁸.

Анализ этих преимуществ сотрудничества показывает, что оно косвенно положительно влияет и на деятельность самого учителя, который получает значимое для него положительное подкрепление.

Все исследователи, говоря о положительном влиянии группового сотрудничества на результат деятельности, на личность учащегося и формирование учебной группы в результате действия сложных психологических механизмов, регулирующих и межличностное взаимодействие, отмечают важность развития рефлексии, через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности. Развитие рефлексивности, рефлексивного мышления учащихся имеет и большое воспитательное, общеразвивающее значение, так как способствует не только полноценному

⁹⁸ Зимняя, И. А. Указ. соч. – С. 411.

формированию индивидуальных учебных действий в единстве всех их компонентов, но и развитию личности обучающегося⁹⁹.

Важно отметить, что сами учащиеся по-разному относятся к совместной деятельности (А. К. Маркова, Т. А. Матис и др.). Исследователями выделено шесть уровней такого отношения. Так, самый низкий – первый уровень – характеризуется отрицательным отношением учащихся к совместному выполнению учебных заданий. Они не видят и не понимают преимуществ совместной работы, часто отмечают, что такая форма занятий значительно осложнит решение поставленных задач, а сотрудничество будет только мешать. Только на шестом – высшем уровне – школьники активно включаются в сотрудничество и оценивают его преимущества.

Учебное сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников. Наиболее распространенными способами учебного сотрудничества при решении учебных задач являются дискуссия, мозговой штурм, обсуждение проблемных вопросов, ситуаций и др.

Тема 7.2. Общение в образовательном процессе

Психологические основы педагогического общения

Общение между учителем и учеником – одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся и внутри ученического коллектива. Данное определение впервые было дано в конце 70-х годов прошлого века выдающимся отечественным психологом А. А. Леонтьевым¹⁰⁰.

Один из критериев продуктивного педагогического общения – это создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе. Межличностные отношения в учебной группе действительно должны формироваться педагогом целенаправленно. При этом на определенных – высших – стадиях основным их источником становится саморазвитие коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу. Недаром поэты Древнего Востока говорили, что ученики подобны фруктовому саду, а учитель – садовнику. Поначалу деревца слабые и их

⁹⁹ Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «новой школы» / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 5–12.

¹⁰⁰ Леонтьев, А. А. Педагогическое общение [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев. – URL: <http://www.avpu.ru/project/sbornik2004/161.htm>

жизнь полностью зависит от хлопот садовника, но потом, окрепнув, они растут сами и приносят сладкие плоды.

Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются задачи, связанные с общением. Они предполагают, что педагог обладает достаточно высоким уровнем развития коммуникативных умений. В структуре общения преподавателей высокого уровня на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателей низкого уровня – дисциплинирующего.

Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной Я-концепции личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Чтобы подтвердить, какой большой вклад могут внести учителя в развитие положительной самооценки и веры в себя у ребенка, приведем результаты одного классического эксперимента, проведенного в американской школе психологом Р. Розенталем. Состоял он в следующем. Психолог протестировал школьников по различным шкалам интеллекта, а затем наугад выбрал из списка каждого пятого, независимо от результатов теста, и объявил учителям, что именно эти несколько детей показали наиболее высокий уровень интеллекта, уровень способностей и что в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. А в конце учебного года он повторил тестирование этих же детей и, как ни странно, выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил как наиболее способных, действительно учатся лучше других. Результаты этого эксперимента свидетельствуют, что Я-концепция зависит от социального окружения ребенка, от особенностей отношения к нему в процессе педагогического общения. Та установка, которую психолог дал учителям, передалась детям по нескольким направлениям. Первое: учитель верил, что ребенок в самом деле способный, и начинал различать в нем потенциал, который раньше, без указаний со стороны, мог остаться незамеченным. Открыв такие способности, он неоднократно даст ученику положительную вербальную оценку; а похвала стимулирует положительное отношение ребенка к себе, веру в свои силы. Второе направление: веря в потенциал ребенка, учитель, вероятнее всего, в учебном процессе будет рассчитывать на ребенка как на наиболее способного. Это отразится в его общении с учеником не только на речевом уровне, но и в организации такого предметного взаимодействия, которое позволяет эффективно развивать эти способности¹⁰¹.

Этот феномен получил название «эффект Пигмалиона», которое восходит к известному античному мифу о скульпторе, изваявшем статую прекрасной Галатеи и оживившем ее силой своей любви. Отношение к статуе как к живой женщине сделало чудо. «Эффект Пигмалиона» формулируется следующим образом: если к какому-либо событию или явлению относиться как к реально совершившемуся, оно и в самом деле происходит. Итак, если мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному и даем ему это понять – мы создаем предпосылки для того, чтобы он и в самом деле таковым становился. В противном случае отрицательное отношение запустит тот же ме-

¹⁰¹ Реан, А. А. Указ. соч. – С. 309.

ханизм самореализующегося предсказания («эффект Пигмалиона»), но в обратную сторону. Ребенок будет плохо относиться к себе, а педагог тем самым заложит основу его будущего комплекса неполноценности.

Плодотворное педагогическое общение одной из своих целей ставит также задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе учащихся. Очень трудно решать эту задачу, не зная действительных ценностных ориентаций коллектива в целом и конкретных личностей в нем. По данным исследований, наиболее привлекательные качества, определяющие межличностные отношения и взаимные симпатии учащихся, – отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности.

Эти результаты, конечно, отражают положительные моменты в межличностных отношениях и ценностях учащихся. Педагог может и должен опираться в своей работе на имеющуюся систему положительных ценностей учащихся. Повышать уровень межличностных отношений в группе можно, используя в качестве опор те представления о системе положительных качеств личности, которые уже сложились в коллективе. Педагогу следует замечать и поощрять проявление этих качеств в межличностных отношениях учащихся, акцентировать на них внимание, рассматривать их как ценность в процессе собственного педагогического общения, не забывая о месте, которое занимают указанные качества в восприятии другого человека как личности, и т. д. Имеется множество других конкретных способов улучшить отношения в коллективе.

В ряде учебных коллективов (не во всех, но, к сожалению, во многих) такие ценности, как достижения в учении, уровень и разносторонность знаний, развитость интеллекта, ценятся очень мало. Еще меньшим весом в таких коллективах, как показывают исследования, обладают качества, связанные с трудолюбием, с уровнем профессионализма. Эти данные отражают отрицательные моменты в структуре ценностных ориентации учащихся. Конечно, педагог может радоваться, если учащиеся ценят в своих сверстниках прежде всего такие человеческие качества, как доброжелательность, отзывчивость, волю, верность слову и т. п. Но тревогу вызывает то, что в тех же коллективах ученики совсем не ценят качества, которые определяют уровень интеллектуального развития, компетентности и профессионализма человека. Именно этой расстановкой сил в системе ценностей учащихся с социально-психологической точки зрения объясняется падение престижа «отличника».

Понятно, что призывы педагогов к равнению на лучших учащихся не произведут эффекта до тех пор, пока педагогический коллектив не направит свои усилия на исправление описанной выше системы ценностей. Вместе с тем ясно, что эту проблему невозможно решить лишь методами педагогического и психологического порядка. Повышение мотивации учения учащихся, превращение учебной успешности в значимую ценность межличностных отношений, конечно, невозможно до тех пор, пока в целом в обществе не будет установлено правильное соотношение между социальным успехом человека и его уровнем образования.

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения – важная часть педагогического общения. Однако само поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным. Критерии и признаки эффективного и неэффективного поощрения в педагогическом общении представлены в таблице.

***Эффективное и неэффективное поощрение в педагогическом общении
(по П. Массену, Дж. Конджеру и др.)¹⁰²***

Эффективное поощрение	Неэффективное поощрение
1. Осуществляется постоянно	1. Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	3. Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов	4. Учитель отмечает участие в работе вообще
5. Сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	5. Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость
6. Ориентирует учащегося на умение организовывать работу с целью достижения хороших результатов	6. Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование
7. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
8. Поощрение для данного учащегося соразмерно затраченным этим учащимся усилиям	8. Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся
9. Связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь	9. Связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
10. Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание, потому что оно интересное или хочет развить соответствующее умение, т. е. получает удовлетворение от самого процесса учения	10. Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т. д.
11. Обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащегося	11. Обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя
12. Способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено	12. Вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы

¹⁰² Реан, А. А. Указ. соч. – С. 313.

Функции педагогического общения

Педагогическое общение многогранно. Каждая грань определяется контекстом взаимодействия. Общие функции общения делятся на: *познавательную*, обозначающую объяснение окружающего мира, интонирование социально и личностно значимых сторон в познаваемых явлениях; *эмотивную*, представляющую собой отношение говорящего к сообщаемому и собеседнику; *воспитывающую*, целенаправленно формирующую социально-полезные качества личности учащегося; *фасилитативную*, направленную на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного, и тем самым способствующую самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию; *регулятивную*, побуждающую адресата к действию, координации деятельности путем общения; *функции самоактуализации*, производящей процесс актуализации своих возможностей.

Стиль педагогического общения

Достаточно большой интерес представляет рассмотрение стиля общения, вызываемого и требуемого самим характером учебного сотрудничества, в котором ставится и решается совместно с учителем проблема, мыслительная задача. В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя, б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, в) творческая индивидуальность педагога, г) особенности ученического коллектива. *Стиль общения* есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае – педагогического. В литературе отмечается, что стиль общения учителя должны отличать: 1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников); 2) наличие эмпатии – умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого; 3) доброжелательность, позиция заинтересованности в успехе ученика; 4) рефлексия – непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс.

Существует несколько классификаций педагогических стилей, базирующихся на разных основаниях. Например, выделяются в качестве противопоставляемых друг другу регламентированный и импровизационный стили педагогического взаимодействия, которые могут также рассматриваться как стили педагогического общения. Регламентированный стиль предусматривает строгое подразделение и ограничение ролей участников педагогического процесса, а также следование определенным шаблонам и правилам. Его преимущество, как правило, в четкой организации учебно-воспитательной работы. Однако для этого процесса характерно возникновение новых, неожиданных условий и обстоятельств. Возможности коррекции педагогического взаимодействия в нестандартных условиях в рамках регламентированного стиля весьма низки. Импровизационный стиль в этом плане обладает, значительным преимуществом,

так как позволяет спонтанно находить решение каждой, вновь возникающей ситуации. Однако способности к продуктивной импровизации весьма индивидуальны, поэтому осуществление взаимодействия в таком стиле не всегда возможно. Достоинства того или иного стиля дискуссии; оптимальным представляется гармоничное сочетание в педагогическом процессе элементов регламентации и импровизации, что позволяет одновременно соблюсти необходимые требования к процессу и результату обучения, а также при необходимости скорректировать механизмы взаимодействия.

Модели педагогического общения

Выделяют две основные модели педагогического общения:

- 1) учебно-дисциплинарную;
- 2) личностно-ориентированную.

Учебно-дисциплинарная модель общения. Она складывалась в нашей стране десятилетиями и несет на себе отпечаток второй половины 70-х гг. прошлого столетия, когда целью обучения являлось вооружение учеников знаниями, умениями и навыками. Лозунгом в ходе взаимодействия взрослого с детьми было «Делай, как я». Для рассматриваемой модели общения преобладающим являлся авторитарный стиль общения:

- способы общения: наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик;
- тактика общения: диктат или опека;
- личностная позиция: удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций.

Традиционно обучение и воспитание рассматривались как односторонне направленные процессы, механизмом которых являлась трансляция учебной информации от ее носителя – педагога к получателю – учащемуся. Учащийся как пассивный участник этого процесса оказывается способен лишь усвоить ту информацию, которая предоставляется ему в готовом виде. У него не формируется способность самостоятельно овладевать новой информацией, использовать ее в нестандартных условиях и сочетаниях, находить новые данные на основе уже усвоенных. Односторонне направленный учебно-воспитательный процесс практически не достигает основной цели образования – становления зрелой, самостоятельной, ответственной личности, способной к адекватным шагам в противоречивых и меняющихся условиях современного мира. Личность под влиянием авторитарного директивного воздействия приобретает черты зависимости, конформности.

Личностно-ориентированная модель общения. Цель личностно-ориентированной модели общения – обеспечить чувства психологической защищенности ребенка, доверие его к миру, радость существования, формирование начала личности, развитие индивидуальности ребенка. Данная модель общения характеризуется тем, что взрослый взаимодействует с ребенком в процесс общения. Он не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в личностном развитии детей. Формирование знаний,

умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности. Для этой модели общения характерен диалогический тип общения:

- способы общения: понимание, признание и принятие личности ребенка, основанное на формирующейся у взрослых способности к децентрации (умение встать на позицию другого, учесть точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции);
- тактика общения: сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих проявления интеллектуальной и нравственной активности детей;
- личностная позиция: исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития.

В связи с этим в современной науке и практике все большее признание приобретает концепция педагогического процесса как диалога, предусматривающего взаимно направленное и этим обусловленное взаимодействие участников этого процесса. В этом плане педагогическое общение выступает как главный механизм достижения основных целей обучения и воспитания¹⁰³.

Тема 7.3. «Барьеры» в учебно-педагогическом общении

Понятие и причины возникновения «барьеров» в учебно-педагогическом общении

Специальным предметом исследования в педагогической психологии стала проблема трудностей, или барьеров в общении. Они проявляются как субъективные переживания человеком «сбоя», несовпадения реального результата с планируемым, некоторой остановки нормального течения деятельности и общения¹⁰⁴. Такие затруднения нарушают общение, но могут выполнять и позитивные функции, ибо указывают на совершенную ошибку или использование неадекватного средства для решения коммуникативной задачи и тем самым способствуют мобилизации деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретению опыта.

В основе такого рода затруднений могут лежать совершенно различные причины. В. А. Кан-Калик приводит следующие причины барьеров педагогического общения на примере школьного обучения: несовпадение установок, например, учитель приходит с замыслом интересного урока, а класс не настроен на серьезную работу; учитель, не владея техникой создания необходимой установки у учеников, начинает нервничать, раздражаться и т. п.; боязнь аудитории – предвосхищая негативную реакцию учеников, преподаватель ведет себя скованно и неуверенно; отсутствие контакта – преподаватель действует «автономно», без учета реакции аудитории; сужение функций общения – педагог нацелен на реализацию только информационных задач общения, упуская из виду другие функции общения; негативная установка на класс (сформированная, например, на основе отзывов других учителей или собственного негативного

¹⁰³ Якиманская, И. С. Указ. соч. – С. 147.

¹⁰⁴ Зимняя, И. А. Указ. соч. – С. 450.

опыта взаимодействия с данным классом); боязнь педагогических ошибок; подражание – молодой преподаватель пытается механически воспроизводить манеру общения других педагогов, которая оказывается не соответствующей его индивидуальным особенностям или уровню подготовки.

Основные области затруднений в учебно-педагогическом общении

Можно выделить следующие основные области затруднений человека в общении: этно-социокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностная, область межличностных отношений¹⁰⁵.

Затруднения в этно-социокультурной области связаны с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами, установками сознания человека, проявляемыми в общении в конкретных условиях его социального и культурного развития. Как правило, затруднения общения, вызываемые этно-социокультурными особенностями его субъектов, принимаются людьми как сами собой разумеющиеся. Очевидно, что каждый субъект деятельности, партнер общения как носитель определенного менталитета взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мироощущением, присущими народу, представителем которого он является. В этом плане достаточно показателен характер общения российского педагога, его участливое отношение к ученикам. Такое общение часто вызывает у них протест, особенно у подростков и старших школьников, которые в последнее время начинают ориентироваться на более деловой, сдержанный стиль общения. Здесь возникают затруднения, одной из причин которых может быть этно-социокультура самого российского педагога. Трудности общения, соотносимые с этно-социокультурной областью, преодолимы, если их специфика отрефлексирована (осознана и принята) педагогом, если он может контролировать свое общение, регламентируя его рамками тех конвенциональных отношений, которые предполагаются конкретной образовательной системой, конкретным образовательным учреждением.

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений. Эта область затруднений в общении обусловлена целым рядом глубинных причин: семейным воспитанием, позицией в общности, атрибутами роли, статусом учреждения, образовательной системы, региона, города и т. д. Такие затруднения в общении чаще всего возникают в условиях асимметрии статусов, позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей. Например, в школе право учителя спрашивать по конвенциональным отношениям предполагает обязанность ученика отвечать. Если же ученик задает вопрос, на который учитель затрудняется ответить, то, пользуясь своим правом спрашивать, учитель может переадресовать вопрос, отложить ответ; т. е. изменить ход общения. Единство статуса учителя как репрезентанта школы, образования, его позиции – передачи, трансляции общественного опыта и его роли – развивающего, вос-

¹⁰⁵ Зимняя, И. А. Указ. соч. – С. 453.

питающего и обучающего субъекта выражается в авторитете учителя. Авторитет объединяет в себе как минимум две составляющие: авторитет личности и авторитет роли. Формируемый с первого школьного звонка авторитет учителя как носителя ценностей нового, неизведанного, необходимого для дальнейшей жизни, ценности учения является общепризнанным. Однако он часто приобретает черты непререкаемости, абсолютности, что исключает у ученика даже попытку высказать, а тем более отстоять свое мнение. В то же время роль педагога предполагает такие личностные качества, как компетентность, объективность, такт и желание помочь. Если эти слагаемые авторитета проявляются в учебном процессе, то это подлинный авторитет. Он может вызывать затруднения общения у ученика, но в силу стеснения, дискомфорта, собственного незнания, трепета перед знанием Учителя, Мастера. Если же формальная роль педагога не наполняется ценностным содержанием и личностно он не авторитетен, то общение затруднено, оно становится фактическим или сугубо конвенциональным. Возникает ситуация неприятия учителя как партнера общения, что является предпосылкой дополнения конвенциональных ролей негативными межличностными отношениями. И здесь вступает в силу действие правила: если конвенциональные отношения сопровождаются позитивными межличностными, то эффективность деятельности повышается, если межличностные отношения напряжены до антагонизма, неприятия друг друга, то это разрушает ролевой репертуар конвенциональных отношений и негативно влияет на деятельность, в данном случае и учебную, и педагогическую.

Возрастная область затруднений. Затруднения в общении с взрослым, с педагогом чаще всего возникают в связи с тем, что учащийся, особенно подросток, считает, что его внутренний мир непонятен взрослым, которые продолжают обращаться к нему все еще как к ребенку (поэтому обращение педагога в классе «Дети» или «Мальчики и девочки» может вызвать негативную или скептически сдержанную реакцию). Затруднения общения могут возникнуть, когда педагог в силу занятости или других интересов действительно не знает мира музыки, живописи, танца, кинематографа, языка и ценностей молодежной субкультуры. В этом случае он не имеет общего предмета общения с учениками. Проблема отцов и детей в педагогическом общении как бы просвечивает сквозь ткань ролевых отношений «учитель – ученик». Преодоление трудностей общения, связанных с возрастными особенностями педагога, заключается в его постоянном личностном и профессиональном саморазвитии, его включении в жизнь общества, интересе к миру молодежи. Затруднения могут возникнуть и тогда, когда, наоборот, преподаватель моложе своих студентов или слушателей. Стремления педагога в этой ситуации казаться старше выражается в подчеркнуто деловой манере общения, неадекватной строгости интонации, произвольности отбора стилистически формальных языковых средств, что нарушает естественность ситуации общения, затрудняя его комфортность.

Область индивидуально-психологических затруднений. Индивидуально-психологические особенности партнеров общения, как учителя (преподавателя), так и учеников (студентов) чаще всего служат причиной коммуникативных

затруднений. Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение (и вызывающих затруднения в случае отсутствия или несоответствия этих особенностей общения) отмечают: коммуникативность, контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра-, интровертированность, локус контроля (экстер- интернальность), внутри- и внешнеобвинительность реакции, особенности когнитивного стиля, недостаточность социальной перцепции и др.

Педагогическая деятельность как область затруднений. В педагогической деятельности затруднения могут быть вызваны как самим предметным содержанием, т. е. уровнем и характером владения педагогом теми знаниями, организация усвоения которых является основой его деятельности, так и профессионально-педагогическими умениями, дидактической компетентностью, т.е. средствами и способами педагогического воздействия на обучающихся. Соответственно основные направления педагогических затруднений связаны с самим развитием, содержанием и формами образовательного процесса, а также с особенностями учителя (преподавателя) как субъекта деятельности обучения и воспитания и с процессом общения.

Педагогические затруднения первого направления заключены в самой деятельности. Это трудности постановки и решения педагогических задач, выражающиеся в недостаточно полном и точном планировании результата их действия, неучете прошлых ошибочных действий, недостаточной гибкости изменения и перестраивания задач по ходу урока, сужения их содержания за счет исключения воспитывающей и развивающей функции. Это приводит к формализации урока, снижению интереса учащихся. Трудности педагогического воздействия на личность обучающегося заключаются прежде всего в «неумении видеть ученика как целостную личность, находящуюся в процессе становления и развития». В результате учащийся личностно не включается в общение, что вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта обеих сторон. Трудности обучающей деятельности учителя определяются и объективными сложностями сочетания творческих и репродуктивных форм работы в учебном процессе, неумением, а иногда и нежеланием учителя преодолеть эти сложности.

Затруднения в обучающей деятельности могут быть вызваны, во-первых, тем, что один используемый способ никак не связан с другими; во-вторых, учитель использует несколько способов, не связанных между собой; в-третьих, применяемый метод обучения не соответствует возможностям обучающихся; в-четвертых, он не соответствует индивидуально-психологическим особенностям учителя (например, если активный, импульсивный, контактный учитель-экстраверт использует метод алгоритмизированного, пошагового контроля или если глубинный интроверт проводит деловую игру в форме блиц-решения).

Трудности воспитательного воздействия заключаются прежде всего в преодолении сложности сочетания: роли учителя и партнера общения; ненавязчивости, недирективности советов и умения «быть нужным» советчиком.

Педагогические затруднения этого направления связаны с неумением учителя (преподавателя) корректировать собственные действия в соответствии с

собственными субъективными особенностями. Эти затруднения вызваны недостатком самоконтроля, самокоррекции как проявлением недостаточной личностной, предметно-профессиональной и деятельностной саморегуляции.

Затруднения третьего направления связаны с коммуникативным взаимодействием, с общением учителя (преподавателя) и класса (аудитории). Затруднения в педагогическом общении (особенно у начинающих учителей) были названы В. А. Кан-Каликом некими психологическими барьерами, которые, препятствуя нормальному общению, влияют на всю педагогическую и учебную деятельность всех его субъектов. Психологические барьеры не всегда осознаются самим учителем, соответственно он не чувствует необходимости в анализе коммуникативной ситуации и коррекции причины, вызывающей затруднения общения с классом.

Межличностные отношения как область затруднений. Межличностные отношения в значительной мере влияют на характер совместной учебной деятельности обучающихся и педагогической деятельности учителя (преподавателя) (А. К. Маркова, Я. Л. Коломинский, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.). Лежащие в основе этих отношений симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентации или их расхождение, соответствие или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности (общения) и многое другое могут облегчить либо существенно затруднить взаимодействие людей, вплоть до его прекращения. Известно, что межличностные отношения, совпадающие с основным репертуаром ролей конвенциональных отношений, усиливают эффективность деятельности, тогда как их внутреннее расхождение ведет к ее нарушению.

Преодоление «барьеров» в учебно-педагогическом общении

Для преодоления барьеров необходимо встать на путь выработки собственного индивидуального стиля педагогической деятельности, расширения знаний об индивидуальных особенностях учеников и учета их в реальном процессе обучения, а также овладения специальными приемами и техниками педагогического общения. Многие приходят с опытом стихийно, но часто требуется специальная рефлексия и последующая корректировка собственной педагогической деятельности.

Приведем некоторые рекомендации, касающиеся правил и техники конструктивного общения.

- Старайтесь говорить на языке партнера, вернее, на языке, понятном всем партнерам по общению.
- Постоянно проявляйте уважение к партнеру, подчеркивайте его значимость.
- Максимально демонстрируйте разнообразные формы общности с партнерами по общению (общность интересов, целей, задач, точек зрения и даже индивидуальных особенностей).

- Проявляйте искренний интерес к проблемам партнера по общению и по крайней мере дайте ему возможность высказаться до конца, прежде чем сформулируете свою точку зрения.

- Иногда полезно прибегать к вербализации своего эмоционального состояния или состояния партнера.

- При возникновении конфликтной ситуации предлагайте конкретные меры по ее урегулированию, не ограничиваясь формулированием абстрактных требований.

- По возможности избегайте «подчиняющих позиций», когда педагог подчеркивает свое превосходство, право на навязывание решения и т. п.

- Чаще используйте приемы активного слушания. При этом выделяется три уровня активного слушания: простое подтверждение факта восприятия информации («понятно», «согласен» и т. п.); переформулирование идеи, высказанной партнером по общению («насколько я понял, вы утверждаете, что...»); развитие идеи, высказанной партнером.

- Негативный ответ лучше начинать не со слова – «нет» с последующим объяснением, почему «нет», а со слов «да, но...». Обычно после слова «нет» партнер по общению резко теряет интерес к тому, что вы скажете дальше.

- Во время дискуссии старайтесь сначала зафиксировать все пункты, по которым у вас с партнером есть согласие. После ряда ответов «да, согласен» партнер с большей вероятностью ответит «да» и на вопрос, по которому у него нет полного согласия с вами.

- Даже в случае несогласия с тезисом партнера начните с положительной оценки этого тезиса, а уже затем переходите к обоснованию невозможности принятия его в данных (конкретных) условиях. Этим готовится почва для обоснования предлагаемого вами решения.

- Давая негативную оценку идеи, поступка или действия партнера по общению, никогда не переносите ее на личность человека.

Но все эти правила и рекомендации требуют «творческого» применения с учетом конкретных условий, личностных особенностей партнеров по общению. Их механическое применение может не дать никакого результата.

Тема 7.4. Особенности педагогических конфликтов и их разрешение

Сущность и особенности педагогических конфликтов

Конфликтная педагогическая ситуация – кратковременное взаимодействие учителя с учеником (классом) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений (в лучшую или худшую сторону).

Можно выделить следующие *особенности педагогических конфликтов*:

- ответственность учителя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций: ведь школа – модель общества, где ученики усваивают нормы отношений между людьми;
- участники конфликтов имеют разный социальный статус (учитель – ученик), чем и определяется их поведение в конфликте;
- разница в жизненном опыте участников порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;
- различное понимание событий и их причин (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится по-разному), поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику – справиться с эмоциями, подчинить их разуму;
- присутствие других учеников делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда следует помнить учителю;
- профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;
- всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые проблемы и конфликты, в которые включаются другие ученики;
- конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

Важно, чтобы учитель умел правильно определить свою позицию в конфликте, так как если на его стороне выступает коллектив класса, то ему легче найти оптимальный выход из сложившейся ситуации. Если же класс начинает развлекаться вместе с нарушителем дисциплины или занимает двойственную позицию, это чревато негативными последствиями (например, конфликты могут приобрести постоянный характер).

Виды педагогических конфликтов

По мнению психолога М. М. Рыбаковой¹⁰⁶, между учителем и учеником выделяются следующие конфликты:

- деятельности, возникающие по поводу успеваемости ученика, выполнения им внеучебных заданий;
- поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе и вне ее;
- отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей.

Конфликты деятельности возникают между учителем и учеником и проявляются в отказе ученика выполнить учебное задание или плохом его выпол-

¹⁰⁶ Рыбакова, М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

нении. Это может происходить по различным причинам: утомление, трудность в усвоении учебного материала, а иногда неудачное замечание учителя вместо конкретной помощи при затруднениях в работе. Подобные конфликты часто происходят с учениками, испытывающими трудности в учебе. Таких конфликтов меньше на уроках классных руководителей, а также в начальных классах.

Конфликты поступков. Педагогическая ситуация может привести к конфликту в том случае, если учитель ошибся при анализе поступка ученика, не выяснил мотивы, сделал необоснованный вывод. Учитель корректирует поведение учеников путем оценки их поступков при недостаточной информации об их подлинные причины. Иногда он лишь догадывается о мотивах поступков, плохо знает отношения между детьми, поэтому вполне возможны ошибки при оценке поведения. Это вызывает вполне оправданное несогласие учеников.

Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом проблемных ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Эти конфликты приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь ученика к учителю, надолго нарушают их взаимодействие.

Типология конфликтов в младшем школьном возрасте

Анализ и обобщение конфликтов в начальной школе позволил В. И. Журавлеву условно разделить их на три группы: дидактические, этические и прочие (запредельно-этические).

Стрессогенные события в процессе обучения младших школьников не отличаются большим разнообразием. В конфликтах дидактического характера преобладают три группы взаимоотношений педагог – ученик, где возникают психотравмы школьников. Происходят они на уроке и касаются не методики преподавания в ее собственном значении, а поведения учителя (тактика, стиль и реакция педагога на поступки учащихся). Наиболее неблагоприятное влияние на школьников в этом возрасте оказывают конфликты, которые вызываются неадекватными приемами дисциплинирования младших школьников. Следующую группу конфликтных ситуаций в начальной школе образуют поступки педагогов, объединенных по отношению к детям термином «дискриминация». В последнюю группу дидактических конфликтов входят ситуации, которые связаны с оценкой успеваемости младших школьников со стороны учителя.

Наиболее же стрессогенными принято считать конфликты, которые связаны с нарушением учителем этики (это может свидетельствовать как о профессиональной слабости педагога, так и о его профессиональной непригодности). К нарушениям педагогической и просто человеческой этики учителями начальных классов относят проявление бескультурья педагога, его бестактности, оскорбительного отношения к малышам.

Редко встречающимися в начальной школе конфликтами являются так называемые запредельно-этические, которые объединяют конфликтные ситуации, вызванные антипедагогическими формами поведения учителей начальной школы. Все многообразие конфликтов этого типа вызывается словесными

оскорблениями (они делаются публично), рукоприкладством, а также вымогательством подарков от родителей через школьников со стороны учителя¹⁰⁷.

Конфликты в подростковом возрасте

Преобладающими причинами конфликтных ситуаций в подростковых классах чаще выступают нарушения учащихся. Среди фактов негативного поведения выделяются как неспровоцированные, так и вызванные действиями учителей. Индивидуальные и групповые действия подростков очень часто противоречат здравому педагогическому смыслу. В результате обе конфликтующие стороны порой оказываются доведены до нервных срывов и в состоянии аффекта могут не давать отчета своим поступкам.

На втором месте по частоте возникновения стоят конфликты, которые связаны с дидактическими ошибками, и чаще всего в методике оценивания знаний и умений подростков.

В большинстве случаев претензии подростков вызываются фактами несправедливых отметок за письменные и устные ответы. Недовольство и раздражение, даже злобу испытывают те подростки, которым систематически занижают оценку. Но особенно возмущают подростков разные оценки за одинаковые ошибки в письменных работах. Причиной раздражения и вражды к педагогам относятся факты дискриминации при выставлении оценок определенным категориям школьников.

На третьем месте у подростков находятся конфликты, которые связаны с методикой обучения. К числу осознаваемых школьниками промахов педагога на уроках относятся разнообразные отступления от требований к организации контроля знаний учащихся. Репутация учителя часто падает из-за нервной реакции на рассуждения подростков о том, что данный предмет в жизни пригодится не всем и многие могут обойтись без него.

К конфликтам в тактике взаимодействия педагогов с подростками относят неправомерные действия учителей, такие как мстительность и дискриминация в отношении к отдельным подросткам, а также грубое открытое или маскируемое нарушение педагогической этики.

Конфликты этики в подростковом возрасте вызываются такими действиями учителя, как оскорбительные, унижающие человеческое достоинство словесные надругательства над провинившимися школьниками; физические меры воздействия на школьников¹⁰⁸.

Конфликты в старшем школьном возрасте

Нарушение дисциплины у старшеклассников может проявляться в следующих формах: невыполнении ученических обязанностей, непослушании, неподчинении требованиям учителей; курении, коллективных и индивидуальных

¹⁰⁷ Журавлев, В. В. Основы педагогической конфликтологии : учеб. для вузов / В. В. Журавлев. – М. : РПА, 1995. – С. 59–72.

¹⁰⁸ Журавлев, В. В. Указ. соч. – С. 73–100.

пропусках занятий, обмане учителей в виде мошенничества; межученической вражде, драках, групповых разборках, запугивании физически более слабых, психологическом и физическом терроризировании отдельных школьников сплоченными группами старшеклассников.

К конфликтогенному поведению педагогов в старших классах относится неспособность управлять познавательной работой молодых людей во время урока; потеря учителем границы возможной близости к учащимся; научная узость и отсутствие эрудиции у педагога в преподаваемом предмете; противоречия при оценивании знаний учащихся, а также поведение учителей, которое приводит к нарушению нормальных человеческих отношений со старшеклассниками (вспышки по пустякам, крикливость, преследование школьников по пустякам, использование детских методов дисциплинирования, дискриминация по отношению к учащимся и т. д.).

Конфликты, которые вызываются бестактностью педагога, являются самыми распространенными в юношеском возрасте. Наиболее часто встречающимися проявлениями педагогической бестактности являются: публичные оскорбления старшеклассников; вторжение в личный мир девушек и юношей и осуждение взаимных симпатий; аффективное выражение оценок и требований в форме крика, ругани, угроз; злоупотребление откровенностью старшеклассников с учителями и разглашение ими доверенных секретов учащимся; любопытство к личной жизни юношей и девушек без их согласия делиться и советовать-¹⁰⁹ ся со старшими.

Профилактика конфликтных педагогических ситуаций

Корректное решение конфликтных ситуаций – необходимый элемент профессиональной педагогической подготовки учителя. Но главное в психологическом умении учителя – не допускать острых педагогических ситуаций. Для их предотвращения учителю целесообразно соблюдать следующие правила педагогического общения.

1. Не пытайтесь за каждым отрицательным поступком школьника видеть только отрицательные мотивы. Педагогу важно сформировать у себя установку на «педагогическую зоркость» – внимательное отношение к каждому острому моменту во взаимодействии, умение вдумчиво анализировать случившееся.

2. Тщательно готовьтесь к уроку, не допускайте даже малейшей некомпетентности в преподавании своего предмета. Ослабление воспитательного влияния учителя на школьника происходит в силу недостаточной компетентности молодого специалиста как предметника.

3. Школьники склонны охотнее выполнять распоряжения учителей при опосредованном способе воздействия. Есть два способа воздействия на человека – прямой и косвенный. Первый способ основан на волевом давлении на психику ученика и поэтому менее эффективен. Для ученика такое прямое воздействие вдобавок с угрожающими интонациями в голосе и раздражением со сто-

¹⁰⁹ Журавлев, В. В. Указ. соч. – С. 101–127.

роны учителя является психологически трудным и вызывает ответное противодействие негативного характера. Более эффективный способ – второй. Это метод косвенного, опосредованного воздействия. Смысл его в том, что через возбуждение интересов, потребностей и мотивов поведения человека от него можно добиться большего. Можно поставить ученика в такие условия, когда он сам будет действовать в интересах коллектива и общего дела, а также в интересах собственного самоутверждения как личности.

4. Школьника можно изменить к лучшему с помощью специальных приемов оценки его личности. Важное средство формирования личности школьника – педагогически грамотная оценка его как личности. Мудрая, научно инструментальная оценка человека является для него сигналом о социальном продвижении, о благополучном самоутверждении в социально верном направлении.

5. Совместная деятельность сближает людей и повышает их авторитет (если она хорошо организована). Необходимо по возможности чаще использовать совместную деятельность как наиболее эффективную форму организации жизнедеятельности классного коллектива¹¹⁰.

Психологические основы конструктивного разрешения педагогических конфликтов

Часто общение учителя с повзрослевшими учениками продолжает строиться на тех же принципах, что и с учащимися начальных классов, обеспечивающих учителю возможность требовать подчинения. Такой тип отношений не соответствует возрастным особенностям подростка, прежде всего его новому представлению о себе, стремлению занять равное положение по отношению к взрослым. Благополучное разрешение конфликта невозможно без психологической готовности учителя перейти к новому типу взаимоотношений с взрослеющими детьми. Инициатором таких взаимоотношений должен быть взрослый.

Основные рекомендации учителям по управлению конфликтами могут быть следующими:

- контролируя свои эмоции, быть объективным, дать возможность учащимся обосновать свои претензии, «выпустить пар»;
- не приписывать ученику свое понимание его позиции, перейти на «я»-высказывания;
- не оскорблять ученика (есть слова, которые, прозвучав, наносят такой ущерб отношениям, что все последующие «компенсирующие» действия не могут их исправить);
- по возможности не обращаться к администрации;
- не отвечать на агрессию агрессией (это принизит достоинство учителя);
- не затрагивать личности ученика и особенностей его семьи, давать оценку только его конкретным действиям;

¹¹⁰ Чернышев, А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышев. – М. : Академия, 1998. – 134 с.

- дать себе и ребенку право на ошибку, не забывая, что «не ошибается только тот, кто ничего не делает»;
- независимо от результатов разрешения противоречия постараться не разрушить отношений с ребенком (высказать сожаление по поводу конфликта, выразить свое расположение к ученику);
- не бояться конфликтов с учащимися, а брать на себя инициативу их конструктивного разрешения;
- ценя в детях способность понимать вас, во всем соглашаться с вами, помнить слова, высказанные Стендалем: «Опереться можно только на то, что сопротивляется»¹¹¹.

Резюме

Учебно-педагогическое сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим линиям: учитель – ученик (ученики), ученик – ученик в микрогруппах, общегрупповое взаимодействие учеников во всей ученической группе, учитель – учительский коллектив. В условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал.

Под педагогическим общением понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся и внутри ученического коллектива. Выделяют две основные модели общения: учебно-дисциплинарную и личностно-ориентированную. Основные функции педагогического общения: информационная, контактная, побудительная, амотивная и др.

Коммуникативный барьер – это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. Можно выделить три группы барьеров педагогического общения: личностные; социально-психологические; физические. Дидактогения – негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (учителя). Выражается в фрустрации, страхах, подавленном настроении и т. п.

Конфликтная педагогическая ситуация – кратковременное взаимодействие учителя с учеником (классом) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений. Выделяют конфликты деятельности, поведения, отношений.

¹¹¹ Анцупов, А. Я. Конфликты в общеобразовательной школе / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов // Конфликтология : учеб. для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 377–389.

Вопросы для обсуждения

1. В чем психологическая причина преимущества совместной деятельности перед индивидуальной, всегда ли оно наблюдается?
2. В чем проявляется влияние сотрудничества на обучающихся и на обучающего (учителя)?
3. Какая сторона общения (коммуникативная, интерактивная, перцептивная) вызывает наибольшие затруднения в педагогическом взаимодействии?
4. Назовите и дайте характеристику основных функций педагогического общения.
5. Чем отличается учебно-дисциплинарная модель общения от личностно-ориентированной?
6. Назовите основные механизмы межличностного восприятия в педагогическом процессе и дайте их характеристику.
7. Определите, как влияет характер педагогического общения на психическое развитие учащихся?

Литература

1. Атаханов, Р. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия / Р. Атаханов, М. Г. Бобкова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – С. 93–103.
2. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
3. Деминский, В. А. Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект / В. А. Деминский // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 38–45.
4. Журавлев, В. В. Основы педагогической конфликтологии : учеб. для вузов / В. В. Журавлев. – М. : РПА, 1995. – 183 с.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – 384 с.
6. Кагермазова, Л. Ц. Опосредующие механизмы стилиобразования педагогического общения будущих учителей / Л. Ц. Кагермазова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 35–43.
7. Каминская, М. В. Проблема совместной деятельности учителя и ученика в теории учебной деятельности и практике развивающего обучения / М. В. Каминская // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 54–64.
8. Корнеева, Е. Н. Интегративная регуляция социального взаимодействия участников образовательного процесса / Е. Н. Корнеева // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 73–82.
9. Костромина, С. Н. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности / С. Н. Костромина, А. А. Реан // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 77–87.
10. Лефрансуа, Г. Психология для учителя / Г. Лефрансуа. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 416 с.
11. Маркова, А. К. Психология труда учителя : учеб. пособие / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
12. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общ. ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 368 с.
13. Педагогическая психология : хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.
14. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И. Ю. Кулагиной. – М. : Сфера, 2008. – 480 с.

15. Психологический комфорт в школе: как его достичь: акции, тренинги, семинары / авт.-сост. Е. П. Картушина, Т. В. Романенко. – Волгоград : Учитель, 2009. – 239 с.
16. Психологический практикум и тренинг: профилактика насилия в семье и школе / авт.-сост. Л. В. Прикуль. – Волгоград : Учитель, 2009. – 217 с.
17. Психология и педагогика. Пространства взаимодействия / под ред. С. Полякова. – М. : НИИ школьных технологий, 2010. – 400 с.
18. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
19. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. — 432 с.
20. Рыбакова, М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
21. Якиманская, И. С. Педагогическая психология. Основные проблемы / И. С. Якиманская. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2008. – 648 с.

Заключение

Педагогическая психология – одна из центральных профилирующих дисциплин в системе подготовки психологов. Она направлена как на создание общих теоретических основ мировоззрения психологов, так и на формирование интереса к исследованиям по психологии образования и к прикладной деятельности практического психолога.

В последнее время появилось множество вариантов учебника по педагогической психологии. Каждый из них отражает не только общие проблемы и структуру педагогической психологии как отрасли психологической науки, но и авторский взгляд на те реальные сложности, которые проявляются в настоящее время в отечественной системе образования. Мы как составители учебного пособия постарались сделать акцент именно на наиболее острых психологических проблемах, стоящих сегодня перед педагогом, психологом, воспитателем.

Кроме того, стремление сделать курс более практикоориентированным привело к значительному увеличению приложения, в которое вошли не только психодиагностические методики, но и учебные задачи – проблемные ситуации, с которыми часто сталкиваются учащиеся, родители, педагоги, и в решении которых может помочь психолог, изучивший курс «Педагогическая психология». Выражаем надежду на то, что эти материалы окажутся полезными как для студентов, так и для преподавателей.

Мы благодарим коллег – преподавателей факультета психологии и дефектологии, экспертов научно-методического совета МордГПИ, которые своей доброжелательностью и искренним интересом помогли в доработке и осмыслении нашей работы, а также студентов специальности «Педагогика и психология» с дополнительной специальностью «Олигофренопедагогика» факультета психологии и дефектологии МордГПИ имени М. Е. Евсевьева, чья активность в изучении этой дисциплины стимулировала нас к написанию данного учебного пособия.

*О. И. Ключко
Н. Ф. Сухарева*

Будем рады отзывам о данном пособии и предложениям о сотрудничестве.
Ждем их по адресу: olga_klioutchko@rambler.ru

ГЛОССАРИЙ

Адаптация – постоянный процесс активного приспособления человека к окружающей среде (природной, социальной).

Акмеология – наука о закономерностях развития взрослого человека до вершин зрелости. Происходит от «акме» (вершина, зенит жизни и накопленных сил) – время наиболее полного расцвета личности, ее физических, умственных, творческих возможностей.

Ведущий тип деятельности ребенка – деятельность на конкретном этапе жизни, ведущая к основным новообразованиям развития, причем новые достижения в развитии ведут к неизбежности изменения и социальной ситуации, к кризису.

Внутренний план действий – совокупность действий, выполняемых человеком в уме.

Высшие психические функции – сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению и произвольные (сознательно выполняемые) по способу своего существования.

Воспитание – изменение, создание личности на основе общественно-исторического опыта, процесс (не всегда целенаправленный) формирования убеждений и ценностей, моральных и поведенческих норм, принятых в обществе.

Воспитанность – качество личности, обеспечивающее ее нравственное поведение в обществе, плодотворное взаимодействие и общение с другими людьми.

Воспитуемость – податливость воспитательным воздействиям.

Группа – реально существующее или условное (мысленное) социальное объединение людей по какому-либо общему для них признаку.

Группа референтная – реальная или условная социальная общность, с которой индивид идентифицирует себя и ориентируется в своем поведении и мировоззрении на ее нормы и ценности.

Действие – составляющая деятельности, подчиненная осознанной цели как своему предмету, но побуждаемая мотивом общей деятельности.

Деятельность – динамичная, соподчиненная система активных процессов (действий, операций, навыков, умений), отвечающая определенной потребности, подчиненная мотиву (или их группе) и реализующая самостоятельное отношение человека к миру.

Забывание – процесс памяти, заключающийся в потере возможности воспроизведения ранее запомненного.

Задатки – анатомо-физиологические особенности, лежащие в основе развития способностей. Но способность есть функция не задатков, а развития путем целенаправленной деятельности.

Задача (в структуре деятельности) – конкретные условия, в которых дана цель.

Запоминание – процесс памяти, посредством которого происходят запечатление следов, ввод новых элементов ощущений, восприятия, мышления или переживания в систему ассоциативных связей.

Запоминание произвольное – запоминание, которое осуществляется в процессе различных видов деятельности без специальной (мнемической) цели запомнить и не требует осознанных усилий со стороны субъекта.

Запоминание непроизвольное – специфически человеческая форма целенаправленной активности, подчиненная сознанию, при которой запоминание выделяется в особую мнемическую деятельность.

Зона актуального развития – понятие, характеризующее реально имеющиеся у ребенка возможности, которые раскрываются им самостоятельно (введено Л. С. Выготским для характеристики связи обучения и развития).

Зона ближайшего развития – понятие, характеризующее реально имеющиеся у ребенка возможности, которые могут быть раскрыты с помощью взрослого (введено Л. С. Выготским для характеристики связи обучения и развития).

Интеллект – общая способность к рациональному познанию, разумному (адекватному) поведению в проблемных ситуациях.

Интерииоризация – поэтапный процесс перехода внешних, материальных действий в план внутреннего, психического, умственного отражения.

Коллектив – относительно устойчивая, структурированная группа, члены которой сознательно объединены общими целями, нормами и правилами, совместным выполнением общественно полезной деятельности и имеют постоянные межличностные отношения.

Конфликтная педагогическая ситуация – кратковременное взаимодействие учителя с учеником (классом) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений (в лучшую или худшую сторону).

Кризис возрастного развития – условное наименование переходных этапов возрастного развития относительно непродолжительных во времени, характеризующиеся резкими психологическими изменениями (с точки зрения Л. С. Выготского кризис психического развития связан с появлением психологических новообразований на определенном возрастном периоде и возможностями их реализовать во внешнем мире).

Лидер – член группы, оказывающий на остальных ее членов относительно большее влияние.

Личность – человек, развивающийся в обществе и вступающий во взаимодействие и общение с другими людьми с помощью языка. Это человек как член общества, как спрессованная социальность, не лишенная, однако, своей биологической составляющей.

Методы воспитания – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) учащихся с учителем-воспитателем.

Мотив – предмет потребности, ее психологическое проявление, то психологически реальное (отраженное), принадлежащее личности, что побуждает и направляет ее деятельность.

Мышление – обобщенная и полностью опосредствованная форма отражения действительности в ее существенных связях, отношениях и закономерностях, психологически выступающая как решение задач.

Навык – действие, которое автоматизируется в процессе своего формирования и становится целостным набором операций, включенным в состав более сложного действия.

Направленность личности – целостная, иерархизированная система потребностей и мотивов, задающая структуру ценностей и субъективных смыслов, специфику отношений личности с миром и к миру, основные линии ее поведения.

Научение – индивидуальное приспособление животных к среде обитания. Для человека – это устойчивое изменение деятельности и знаний за счет предшествующей деятельности, не сводимое к врожденным физиологическим механизмам.

Образование – система организации способов обучения, т. е. передачи индивиду общественно-исторического опыта; целью этой деятельности является планомерное целенаправленное психическое развитие индивида.

Обучение – целенаправленное научение, систематический процесс передачи и усвоения знаний и новых способов деятельности, предполагающий взаимодействие обоих участников процесса.

Обучаемость – способность к овладению нового, в том числе учебного материала (новых знаний, действий, новых форм деятельности).

Общение – комплексная деятельность, имеющая своим предметом другого человека и включающая перцепцию (восприятие), коммуникацию (обмен информацией) и взаимодействие (интеракцию).

Одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей.

Педагогическая психология – отрасль психологии, изучающая закономерности процесса присвоения индивидом социального опыта.

Педология (от греч. *pais (paidos)* – дитя, *logos* – учение) – течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX–XX вв., обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Перцептивные действия – основные структурные единицы процесса восприятия человека.

Подражание – следование какому-либо примеру, образцу.

Понятие – форма (или результат) мышления, отражающая существенные свойства и отношения предметов и явлений, выраженные словом, группой слов или другим знаком.

Проблемная ситуация – ситуация неизвестности, неопределенности, противоречивости, в которой возникают задачи, связанные с необходимостью интеллектуальной, мыслительной деятельности.

Проблемное обучение – система методов и средств обучения, основой которого выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы.

Прогнозирование – предвидение будущего результата в процессе решения задачи.

Программированное обучение – система методов и средств обучения, основой которого выступает самостоятельное приобретение знаний и навыков учащимися за счет пошагового усвоения материала.

Продуктивность – плодотворность и результативность деятельности, отражение в сознании человека степени достижений в различных областях.

Произвольное внимание – организованная направленность сознания и личности на объект, действие или явление, зависящая исключительно от внутренних условий.

Психологическая готовность к школьному обучению – сформированность у ребенка психологических свойств, без которых невозможно успешное овладение учебной деятельностью в школе.

Референтная группа – группа людей, которая близка по оценкам и нормам поведения.

Рефлексия – мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание и осознание себя (поведения, речи, состояний, чувств, эмоций, способностей, характера, отношений и др.).

Самоактуализация – стремление личности в своем развитии наиболее полно проявлять и самостоятельно использовать в деятельности свои способности, возможности и др.

Самовоспитание – это деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями.

Сензитивные периоды – периоды онтогенетического развития, в которые наиболее легко осуществляются определенные виды научения.

Социальная ситуация развития – система отношений, в которую ребенок вступает в обществе.

Социальная установка – детерминированная прошлым общественным опытом готовность личности вести себя определенным образом.

Стиль общения – индивидуально или ситуативно обусловленная, относительно устойчивая форма коммуникативного поведения личности.

Теоретическое мышление – один из видов мышления, который направлен на открытие законов, свойств объектов и явлений.

Умение – способность, возможность личности к эффективной реализации навыков и действий в изменяющихся условиях.

Учебная деятельность – ведущая деятельность младшего школьного возраста, в рамках которой происходит контролируемое присвоение основ социального опыта, прежде всего в виде основных интеллектуальных операций и теоретических понятий.

Учебная задача – проблемная ситуация, разрешение которой связано с открытием и освоением нового познавательного метода, относящегося к более широкому классу задач, чем исходные.

Учение – общественная по содержанию и функциям, представляющая особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемой с целью усвоить определенный состав знаний, умений, интеллектуальных навыков; овладение новыми психическими орудиями и действиями, за счет чего расширяется спектр взаимодействия индивида с окружающим миром.

Целеобразование – одно из проявлений деятельности мышления, порождение новых целей в деятельности человека, в решении мыслительных задач.

Цель – осознанное представление о результате будущего действия, осознание личностью смысла действия. В системе целей выражается мотив личности и деятельности.

Экстериоризация – процесс перехода, преобразования внутренних, психических действий в материальные, внешние.

Программа и методические рекомендации к проведению лабораторных занятий по курсу «Педагогическая психология»

Авторы: О. И. Ключко, Н. Ф. Сухарева

Цель дисциплины – изучение процесса развития личности в условиях образования; формирование умения осуществлять анализ учебной и педагогической деятельности, условий их оптимизации в образовательном процессе; пробуждение интереса к актуальным проблемам педагогической психологии.

Задачи дисциплины:

1. Формирование базовых представлений о содержании образовательной, учебной, педагогической деятельности.
2. Ознакомление с основными подходами к решению проблем педагогической психологии.
3. Овладение психологическими приемами оптимизации образовательного процесса.
4. Развитие психолого-педагогической направленности студентов.

Студенты после изучения данной дисциплины должны:

иметь представление:

- о методологии современной педагогической психологии;
- об основных теориях современного образования;

знать:

- историю становления и развития педагогической психологии;
- психологические аспекты образовательной, учебной, педагогической деятельности;
- возрастные аспекты обучения и воспитания;
- характеристику и сравнительные особенности развития познавательных процессов и личностной сферы в условиях образования;
- психологические условия оптимизации учебной и педагогической деятельности в образовательном процессе;
- критерии эффективности педагогических воздействий;
- схемы психологического анализа урока;
- пути разрешения конфликтов, возникающих в сфере образования.

уметь:

- осуществлять психолого-педагогический анализ стратегий организации образования;
- применять основные теории современного обучения в анализе образовательной практики;
- использовать традиционные и инновационные методы, средства, приемы обучения и воспитания;
- формировать мотивацию и целенаправленность учения;
- использовать психологические методы для разрешения проблем личности и группы в системе непрерывного образования;
- владеть методикой организации и проведения психолого-педагогического эксперимента;

- составлять психолого-педагогическую характеристику личности и группы, формулировать психолого-педагогические рекомендации;
- изучать психологический климат в классном и педагогическом коллективе и создавать предпосылки для его благоприятного развития;
- составлять обоснование психолого-педагогических программ: диагностических, профилактических, консультационных, развивающих, коррекционных, реабилитационных;
- осуществлять психолого-педагогический анализ урока, воспитательного мероприятия, коррекционно-развивающего занятия.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Наименование разделов и тем	ЛК	ЛБ	СРС
Раздел 1. Педагогическая психология в системе научного знания				
1.	Предмет, задачи, проблемы, история становления педагогической психологии	2	-	2
2.	Методы педагогической психологии	-	2	4
Раздел 2. Психологические основы современного образования				
3.	Образование как общественный и социокультурный феномен	2	-	2
4.	Современные концепции обучения	2	2	4
Раздел 3. Психология учебной деятельности				
5.	Сущность, уровни и закономерности усвоения	2	-	2
6.	Содержание и структура учебной деятельности	2	2	2
7.	Развитие учебной деятельности	2	-	2
8.	Обучаемость и проблема школьной неуспеваемости	2	-	2
9.	Развитие познавательной деятельности учащихся	-	2	4
Раздел 4. Психология субъекта учебной деятельности				
10.	Проблема школьной готовности. Младший школьник как субъект учебной деятельности	2	-	2
11.	Подросток, старшеклассник, студент как субъекты учебной деятельности	-	2	4
Раздел 5. Психология педагогической деятельности				
12.	Общая характеристика педагогической деятельности	2	-	2
13.	Педагог как субъект педагогической деятельности	2	2	4
14.	Стиль педагогической деятельности	2	-	2
15.	Профессионализм и компетентность педагога	2	-	2
16.	Дисгармоничные варианты профессионального становления педагога	2	-	2
Раздел 6. Психология воспитания				
17.	Психологические основы воспитания	2	-	2
18.	Основные институты воспитания и их влияние на личность воспитуемых	2	2	2
Раздел 7. Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения				
19.	Влияние учебно-педагогического сотрудничества на учебную деятельность	2	-	2
20.	Общение в образовательном процессе	2	2	2
21.	Барьеры в учебно-педагогическом общении	2	-	2
22.	Особенности педагогических конфликтов и их разрешение	-	2	2
	Итого:	36	18	54

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Лекционный курс

1. Педагогическая психология в системе научного знания

Предмет, задачи, проблемы педагогической психологии. Развитие педагогической психологии как отрасли научного знания и практической деятельности. Педагогические взгляды представителей различных психологических направлений.

Динамика развития (конец XIX – конец XX века) и классификация методов в отечественной педагогической психологии. Характеристика основных групп методов: методы научных исследований, методы психологической диагностики и методы прямого непосредственного воздействия. Методика организации и проведения психолого-педагогического эксперимента.

Взаимосвязь педагогической психологии с другими отраслями научного знания: внутридисциплинарный и междисциплинарный аспекты.

Современное состояние разработки проблем педагогической психологии.

2. Психологические основы современного образования

Психолого-педагогические принципы построения образования – основа развития и функционирования системы образования. Классификация принципов построения образования: принципы государственной политики в области образования; педагогические; психологические. Культурно-исторический и деятельностный подходы к определению системы принципов построения образования: принцип творческого характера развития; принцип ведущей роли социокультурного контекста развития; принцип учета ведущей роли сенситивных периодов развития; принцип совместной деятельности и общения; принцип учета ведущей деятельности и законов ее смены; принцип амплификации (расширения) детского развития и т. д. Вариативность подходов к структуре принципов построения образования. Психологические проблемы управления образовательным процессом.

Понятие образовательного пространства, краткая характеристика основных компонентов. Образование как система, процесс и результат. История проблемы образовательного пространства в российской и зарубежной науке. Психологические особенности основных инновационных процессов в системе образования. Авторские школы. Проект закона «Об образовании». Федеральные государственные образовательные программы начальной и общего образования.

3. Психология учебной деятельности

Понятия научения, учения, обучения, учебной деятельности и развития. Виды научения у человека: импринтинг, оперантное научение, условно-рефлекторное научение, викарное научение, вербальное научение. Механизмы

научения: формирование ассоциаций, повторение, различение, обобщение, инсайт, творчество. Факторы, определяющие успешность научения. Основные концепции соотношения развития и научения: развитие как научение, развитие как созревание, развитие как результат взаимодействия научения и созревания.

Теория учебной деятельности. Характеристика структурных компонентов учебной деятельности: мотивация, целеполагание, постановка учебной задачи, учебные действия, действия контроля, действия оценки. Уровни развития (сформированности) и формы организации учебной деятельности: индивидуальная, групповая, непосредственная, опосредованная, по типу общения, по типу сообщения.

Теория П. Я. Гальперина о планомерном формировании знаний, умений и умственных действий. Понятие об ориентировочной основе действий (ООД). Три основных типа ООД и соответствующие им типы учения. Этапы формирования знаний, умений и умственных действий, мотивирование.

Виды обучения. Традиционное обучение. Концепции программированного, проблемного и развивающего обучения. Общая характеристика, принципы концепций и программ развивающего обучения: Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Ш. А. Амонашвили, В. С. Библера, образовательные программы «Школа-2100», «Перспективная школа», «Планета знаний» и др. Инициативная федеральная программа «Наша новая школа».

Структурная организация, этапы усвоения: положительное отношение учащихся, непосредственное чувственное ознакомление с материалом, активная переработка материала в процессе мышления, процесс запоминания, вытеснения и сохранения информации. Основные характеристики усвоения: прочность, личностная и возрастная обусловленность, готовность к актуализации знаний, действие как показатель усвоения.

Развитие познавательной деятельности учащихся: перцептивных, мнемических, логических действий.

4. Психология субъекта учебной деятельности

Цели и задачи обучения и воспитания на каждом возрастном этапе развития ребенка. Возрастные психологические новообразования как ориентиры обучения и воспитания. Специфичность сочетания различных методов и средств обучения и воспитания детей разного возраста.

Возможности раннего (физического, личностного, интеллектуального) развития детей. Формирование социальных установок, потребности в достижении успехов, адекватной самооценки, здорового образа жизни, самостоятельности ребенка.

Понятие школьной готовности, ее структура, формирование, диагностика. Младший школьник, подросток, старшеклассник как субъекты учебной деятельности.

Школьная адаптация и основные проявления школьной дезадаптации. Комплексный подход к изучению и коррекции школьной дезадаптации. Основные причины неуспеваемости школьников.

Причины и профилактика школьной неуспеваемости подростков. Психолого-педагогические особенности организации обучения и развития личности одаренного ребенка. Профессиональное самоопределение старших школьников. Факторы, влияющие на выбор будущей профессии в юношеском возрасте. Современная система профориентационной работы в школе.

Влияние основных институтов обучения и воспитания – семьи, образовательных учреждений, средств массовой информации (СМИ), культурно-досуговых учреждений, литературы, сверстников, неформальных объединений – на учащихся разного возраста. Сохранение и развитие психологического здоровья школьников.

Студент как субъект учебной деятельности. Мотивация, профессиональная направленность, сформированность устойчивого отношения к будущей профессии у студентов. Влияние различных факторов на успешность обучения студентов в высших учебных заведениях.

5. Психология педагогической деятельности

Педагогическая деятельность: формы, характеристики, содержание. Продуктивность педагогической деятельности. Основные компоненты структуры педагогической деятельности: мотивация, целеполагание, постановка педагогической задачи, педагогические действия (средства решения поставленных задач), действия контроля, действия оценки.

Понятие о профессионально значимых качествах (профессиограмме) учителя: профессионально-педагогическая направленность, педагогические способности (общие и специальные), педагогические умения (основные группы педагогических умений), психологические качества.

Психодиагностика профессионально значимых качеств личности учителя. Проблема готовности к педагогической деятельности, профессиональная компетентность педагога и психолога. Стиль педагогической деятельности. Типология индивидуальных стилей педагогической деятельности. Психолого-педагогический анализ урока в деятельности педагога.

Профессионализм и компетентность педагога. Дисгармоничные варианты профессионального становления педагога. Синдром эмоционального «выгорания», его профилактика.

6. Психология воспитания

Цели воспитания. Основные цели, отражающие культуру и цивилизованность: духовность, нравственность, свобода, ответственность и др. Специфические цели, определяемые текущим моментом развития общества: инициативность, предприимчивость, стремление к достижению жизненных успехов и др. Средства воспитания как способы психологического воздействия, направленные на развитие личности, изменение асоциального поведения человека. Методы воспитания: прямые и косвенные, осознаваемые и неосознаваемые, эмоциональные и поведенческие. Теории воспитания: биогенетическая, социогенетическая, психогенетическая; их сильные и слабые стороны.

Воспитуемость как податливость воспитательным воздействиям. Воспитанность как качество личности, обеспечивающее ее нравственное поведение в обществе, плодотворное взаимодействие с другими людьми. Критерии воспитанности.

Психологические особенности семейного воспитания. Совокупность психологических факторов, положительно и отрицательно влияющих на воспитание детей в семье, пути и способы их регуляции. Стилль родительского поведения и воспитание детей. Применение поощрений и наказаний. Роль братьев и сестер в семейном воспитании.

Значение коллектива в воспитании детей. Положительное и отрицательное влияние коллектива на воспитание личности. Просоциальное и асоциальное поведение воспитуемых.

Гендерные аспекты воспитания. Влияние институтов гендерно асимметричной социализации на процесс воспитания девочек и мальчиков.

7. Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения

Учебно-педагогическое сотрудничество, его влияние на учебную деятельность. Педагогическое общение. Определение, структура, функции, виды педагогического общения. Характеристика основных компонентов структуры педагогического общения.

Характеристика основных функций педагогического общения: информационная (познавательная), социально-перцептивная (функция понимания собеседника, его состояния, статуса и пр.), функция самопрезентации и самореализации (установление взаимоотношений, самовыражения), интерактивная (контактная) функция, аффективная (эмоциональная).

Особенности организации пространства педагогического общения на уроке и во внеурочной деятельности. Позиции, дистанция, пространство общения. Зависимость стилия педагогического общения от позиций субъектов общения. Модели педагогического общения.

Основные области затруднений в педагогическом общении. Педагогическая конфликтология. Виды педагогических ситуаций и конфликтов: ситуации и конфликты деятельности, ситуации и конфликты поведения, ситуации и конфликты отношений. Особенности педагогических конфликтов и их разрешение, способы поведения в конфликтных ситуациях.

Лабораторные занятия

Занятие 1

Тема: Методы педагогической психологии.

Цель: изучить основные методы педагогической психологии.

Содержание занятия

1. Общие методы педагогической психологии.
2. Специальные методы педагогической психологии.

3. Методы психолого-педагогического воздействия.
4. Специфика организации и проведения психолого-педагогического эксперимента.

Задания для самостоятельной работы

1. Выделите основные проблемы педагогической психологии и определите методы, используемые в ходе их решения.
2. Объясните, почему использование большинства методов педагогической психологии имеет этический аспект.
3. Спланируйте проведение психолого-педагогического эксперимента (по одной из схем) с указанием его основных этапов.
4. Определите психологический компонент федерального государственного стандарта общего образования.

Основные виды работы на занятии

Теоретический обзор: «Современные проблемы педагогической психологии».

Составление схем: «Классификация методов педагогической психологии».

Творческая работа: «Практическая значимость педагогической психологии».

Контрольный тест: «Этапы психолого-педагогического эксперимента».

Литература

1. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – С. 8–65.
2. Горбунова, Л. Н. Трансформации методологии и методов современного педагогического исследования / Л. Н. Горбунова // Психология обучения. – 2010. – № 9. – С. 4–21.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – С. 22–40.
4. Кудрявцева, В. Т. Свобода учиться: Роджерс идет навстречу Давыдову: контуры новой философии образования / В. Т. Кудрявцева // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 51–60.
5. Немов, Р. С. Психология : учебник в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2004. – С. 220–232.

Занятие 2

Тема: Современные концепции обучения.

Цель: изучить основные концепции обучения.

Содержание занятия

1. Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин).
2. Теория формирования научных понятий у школьников (В. В. Давыдов).
3. Теория проблемного обучения (Л. В. Занков, А. М. Матюшкин).

Задания для самостоятельной работы

1. Спланируйте процесс усвоения любого научного понятия, согласно теории П. Я. Гальперина.
2. Проанализируйте образовательную программу для начальной школы Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и выявите особенности ее построения.
3. Приведите примеры проблемных ситуаций. Определите их специфику на разных уровнях проблемного обучения.
4. Сформулируйте основные принципы проблемного обучения, поясните на примерах возможности их практической реализации.
5. Проанализируйте Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и определите психолого-педагогические идеи и теории, лежащие в его основе.
6. Для характеристики многих нетрадиционных подходов обучения используется термин альтернативные образовательные системы, к которому относят семейное обучение, экстернат и пр. Приведите примеры таких систем, реально существующих сегодня в России.

Основные виды работы на занятии

Теоретический обзор: «Современные концепции обучения».

Составление схем: «Процесс усвоения знаний и формирования действий».

Творческая работа: «Цели и задачи развивающего обучения».

Контрольный тест: «Обучение и развитие».

Литература

1. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – С. 134–207.
2. Зинченко, В. П. Теоретическое и / или полифоническое мышление / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 8–29.
3. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Просвещение, 1972. – С. 28–167.
4. Немов, Р. С. Психология : учебник в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2006. – С. 249–255.
5. Сафонова, М. В. Новое качество образования: психологические условия обеспечения / М. В. Сафонова // Психология обучения. – 2010. – № 10. – С. 17–29.
6. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – С. 94–135.

Занятие 3

Тема: Содержание и структура учебной деятельности.

Цель: изучить проблему учебной деятельности и возможности ее решения в образовательной практике.

Содержание занятия

1. Структура учебной деятельности.
2. Формы организации учебной деятельности.
3. Проблема формирования учебной деятельности.
4. Самостоятельная работа как высшая форма учебной деятельности.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение понятию «обучаемость», раскройте основные показатели обучаемости.
2. Составьте комплекс психодиагностических методик для изучения основных показателей обучаемости.
3. Выявите основные требования, предъявляемые к учебной деятельности.
4. Составьте рекомендации по формированию каждого компонента учебной деятельности младшего школьника.
5. Проведите самодиагностику для оценки уровня развития учебной деятельности и составьте рекомендации по ее дальнейшему формированию.
6. Определите основные формы организации самостоятельной работы, применяемые в школьном и вузовском обучении. Составьте программу обучения самостоятельной работе, начиная от младшего к старшему школьному возрасту.
7. Проанализируйте основные причины школьной неуспеваемости. Составьте коррекционно-развивающую программу для работы с одной из категорий неуспевающих школьников.

Основные виды работы на занятии

Теоретический обзор: «Проблема учебной деятельности».

Составление схемы: «Структура учебной деятельности».

Творческая работа: «Моя учебная деятельность».

Контрольный тест: «Учебная деятельность».

Литература

1. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – С. 256–293.
2. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – С. 191–261.
4. Лубовский, Д. В. Особенности внутренней позиции учащихся как факторы риска в развитии учебной деятельности / Д. В. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 33–41.
5. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – С. 44–93.
6. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 77–90.

Занятие 4

Тема: Развитие познавательной деятельности школьников.

Цель: освоение основных методов и средств развития познавательной деятельности школьников.

Содержание занятия

1. Развитие перцептивных и мнемических действий.
2. Логические приемы мышления.
3. Формирование научных понятий.
4. Организация познавательной деятельности учащихся на уроке.

Задания для самостоятельной работы

1. Определите, какие законы восприятия и памяти необходимо учитывать в обучении. Приведите примеры приемов рационального запоминания и активизации внимания на уроке.
2. Предложите игры и упражнения, с помощью которых ребенок может освоить приемы выделения свойств предметов, выделения существенных свойств, сравнения, подведения под понятие и др.
3. Объясните, почему заучивание определений не ведет к усвоению понятий. Определите необходимые условия для усвоения научного понятия.
4. Проведите наблюдение за организацией познавательной деятельности учащихся на уроке. Определите, ставит ли учитель перед собой специальные задачи развития познавательной деятельности, и каким образом он их решает.
5. Подготовьте игры, приемы, упражнения, направленные на развитие познавательной деятельности учащихся разного возраста.

Основные виды работы на занятии

Теоретический обзор: «Проблемы интеллектуального развития школьников».

Составление схем: «Система формирования научного понятия».

Творческая работа: «Формирование логических приемов мышления».

Контрольный тест: «Познавательная деятельность школьников».

Литература

1. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 320 с.
2. Немов, Р. С. Психология : учебник в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2004. – С. 154–224.
3. Охитина, Л. Т. Психологические основы урока / Л. Т. Охитина. – М. : Просвещение, 1977. – 78 с.
4. Познавательные процессы и способности в обучении : учеб. пособие / под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
5. Синкевич, И. А. Проблема развития одаренности, таланта и креативности личности в образовательном пространстве / И. А. Синкевич // Психология обучения. – 2010. – № 2. – С. 71–79.
6. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – С. 56–77, 175–218.

Занятие 5

Тема: Младший школьник, подросток, старшеклассник, студент как субъекты учебной деятельности.

Цель: изучить психологические особенности субъектов учебной деятельности.

Содержание занятия

1. Младший школьник как субъект учебной деятельности.
2. Подросток как субъект учебной деятельности.
3. Старшеклассник как субъект учебной деятельности.
4. Студент как субъект учебной деятельности.

Задания для самостоятельной работы

1. Выявите специфику использования видов научения, методов, средств обучения и воспитания на разных возрастных этапах.
2. Составьте банк наиболее валидных и надежных методик для диагностики школьной готовности.
3. Определите основные цели и задачи обучения и воспитания в младшем школьном, подростковом, юношеском возрасте, соотнесите их с психологическими новообразованиями каждого возраста.
4. Раскройте понятие «школьная адаптация» и основные проявления школьной дезадаптации. Докажите необходимость комплексного подхода к изучению и коррекции школьной дезадаптации.
5. Определите основные причины традиционного снижения успеваемости в подростковом возрасте. Составьте рекомендации по профилактике девиантного поведения подростков.
6. Выявите факторы, влияющие на выбор будущей профессии в юношеском возрасте. Определите профориентационные мероприятия, необходимые для профессионального самоопределения старших школьников.

Основные виды работы на занятии

Теоретический обзор: «Психология субъекта учебной деятельности».

Составление схем: «Структура школьной готовности», «Образовательные задачи на разных возрастных этапах».

Творческая работа: «Профилактика девиантного (деликвентного, аддиктивного) поведения подростков».

Контрольный тест: «Возрастные аспекты обучения и воспитания».

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия, 2001. – 368 с.
2. Глухова, Е. С. Актуальные проблемы готовности к профессиональному самоопределению учащейся молодежи / Е. С. Глухова // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 64–71.

3. Гордеева, Т. О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы / Т. О. Гордеева // Психология обучения. – 2010. – № 6. – С. 17–32.
4. Дубровина, И. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / И. В. Дубровина. – СПб. : Питер, 2009. – 480 с.
5. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников : учеб. пособие / Т. В. Костяк. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
6. Немов, Р. С. Психология : учебник в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2004. – С. 288–308, 354–376.
7. Пастернак, Н. А. Психология воспитания : учеб. пособие / Н. А. Пастернак ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Академия, 2007. – 432 с.
8. Улановская, И. М. О проблемах вхождения дошкольников в образовательную среду школы / И. М. Улановская // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 116–123.

Занятие 6

Тема: Психология педагогической деятельности.

Цель: изучить содержание, основные формы и характеристики педагогической деятельности.

Содержание занятия

1. Педагогическая деятельность: общая характеристика, формы, функции, структура.
2. Педагог как субъект педагогической деятельности.
3. Стил педагогической деятельности.
4. Профессионализм и компетентность, профессиограмма педагога.
5. Дисгармоничные варианты профессионального становления педагога.

Задания для самостоятельной работы

1. Раскройте понятие «продуктивность» как специфическую характеристику педагогической деятельности.
2. Выделите основные виды мотивации педагогической деятельности и проиллюстрируйте их на примерах.
3. Выявите составляющие профессиональной компетентности педагога, определите методы ее формирования. Дайте характеристику наиболее значимых педагогических умений.
4. Определите основные факторы формирования стиля педагогической деятельности.
5. Составьте банк методик для диагностики профессионально значимых качеств педагога.

Основные виды работы на занятии

Теоретический обзор: «Содержание педагогической деятельности».

Составление схем: «Структура профессиональной компетентности педагога», «Стили педагогической деятельности».

Творческая работа: «Чему я должен научиться».

Контрольный тест: «Педагогическая деятельность».

Литература

1. Варданян, Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Ю. В. Варданян. – М. : МПГУ, 2002. – 180 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – С. 262–285.
3. Марголис, А. А. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога / А. А. Марголис, И. В. Коновалова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 13–20.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя : учеб. пособие / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 2003. – 192 с.
5. Немов, Р. С. Психология : учебник в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2004. – С. 432–456.
6. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 2003. – 480 с.
7. Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» / В. В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2010. – №1. – С. 5–13.
8. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – С. 230–262.

Занятие 7

Тема: Основные институты воспитания и их влияние на поведение и личность воспитуемых.

Цель: изучить влияние основных институтов воспитания на поведение и личность воспитуемых.

Содержание занятия

1. Исторический анализ институтов и стилей воспитания.
2. Психологические особенности семейного воспитания.
3. Отклонения в семейном воспитании.
4. Значение коллектива в воспитании личности.
5. Гендерные аспекты воспитания.

Задания для самостоятельной работы

1. Проведите сравнительный анализ различных психологических теорий воспитания.
2. Проведите сравнительный анализ институтов воспитания, составьте опорную схему.
3. Раскройте влияние основных институтов воспитания на развитие личности воспитуемых.
4. Проанализируйте причины изоляции подростка в школьном коллективе и ее влияние на поведение школьника.
5. В СМИ и литературных источниках найдите факты, свидетельствующие о положительном и отрицательном влиянии коллектива на развитие личности.
6. Проведите сравнительный анализ достоинств и недостатков различных средств воспитательного психологического воздействия.

7. Раскройте возможные причины асоциального поведения детей и подростков. Проанализируйте средства и методы, используемые педагогом (психологом) для коррекции подобного поведения.

8. Проанализируйте институты воспитания с точки зрения гендерного подхода. Определите, какое влияние оказывают гендерные стереотипы родителей и педагогов на процесс воспитания девочек и мальчиков.

Основные виды работы на занятии

Теоретический обзор: «Психологические основы воспитания».

Составление схем: «Основные институты воспитания», «Стили семейного воспитания».

Творческая работа: «Гендерные стереотипы педагогов и родителей и их влияние на процесс воспитания девочек и мальчиков».

Контрольный тест: «Психологические основы воспитания».

Литература

1. Архиреева, Т. В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника / Т. В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 67–77.
2. Бахадова, Е. В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей / Е. В. Бахадова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 37–50.
3. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
4. Кон, И. С. Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. – М. : Время, 2009. – 704 с.
5. Минияров, В. М. Педагогическая психология. Часть I. Психология воспитания : учеб.-метод. пособие / В. М. Минияров. – Самара, 2003. – 176 с.
6. Пастернак, Н. А. Психология воспитания : учеб. пособие / Н. А. Пастернак ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Академия, 2007. – 432 с.
7. Попова, Л. В. Гендерная социализация в детстве (или Что нужно знать воспитателям о том, как девочки и мальчики научаются «быть женщинами и мужчинами») / Л. В. Попова // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1 / под ред. Л. В. Штылевой. – Мурманск : ОУ КРЦДО и РЖ, 2001. – С. 40–48.
8. Семаго, М. М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : Генезис, 2011. – 400 с.
9. Фридман, Л. М. Психология воспитания / Л. М. Фридман. – М. : Сфера, 2000. – 204 с.

Занятие 8

Тема: Общение в образовательном процессе.

Цель: изучить условия и механизмы учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Содержание занятия

1. Учебно-педагогическое сотрудничество.
2. Общение субъектов образовательного процесса.
3. Стили педагогического общения.
4. Модели педагогического общения.
5. Психологический анализ урока в деятельности педагога.

Задания для самостоятельной работы

1. Раскройте специфику и основные функции общения в образовательном процессе.
2. Определите основные приемы учебно-педагогического сотрудничества и их влияние на учебную деятельность и коллектив учащихся.
3. Проанализируйте каждую из трех сторон учебно-педагогического общения – коммуникативную, интерактивную, перцептивную – и определите, какая из них вызывает наибольшие затруднения в общении субъектов образовательного процесса.
4. Сравните учебно-дисциплинарную и личностно-ориентированную модели педагогического общения.
5. Составьте схему психологического анализа урока, апробируйте данную схему при посещении уроков и определите, с какими целями наиболее часто применяется психологический анализ урока в образовательной практике.

Основные виды работы на занятии

Теоретический обзор: «Общение в образовательном процессе».

Составление схем: «Стили педагогического общения», «Психологический анализ урока».

Творческая работа: «Сложности педагогического общения».

Контрольный тест: решение задач по определению стиля и модели педагогического общения.

Литература

1. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – С. 347–396.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровина. – СПб. : Питер, 2009. – 480 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – С. 305–365.
4. Кагермазова, Л. Ц. Опосредующие механизмы стилеобразования педагогического общения будущих учителей / Л. Ц. Кагермазова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 35–43.
5. Мерзлякова, Д. Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога / Д. Р. Мерзлякова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 55–62.
6. Немов, Р. С. Психология : учебник в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2006. – С. 288–308, 354–376.
7. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – С. 488–507.
8. Якиманская, И. С. Педагогическая психология. Основные проблемы / И. С. Якиманская. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2008. – 648 с.

Занятие 9

Тема: Особенности педагогических конфликтов и их разрешение.

Цель: изучить типологию, особенности, пути разрешения педагогических конфликтов.

Содержание занятия

1. Виды педагогических конфликтов.
2. Типология конфликтов в младшем школьном, подростковом, старшем школьном возрасте.
3. Особенности педагогических конфликтов.
4. Профилактика конфликтных педагогических ситуаций.
5. Психологические основы конструктивного разрешения педагогических конфликтов.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте различные типологии педагогических конфликтов, составьте опорные схемы.
2. Выявите основные методы разрешения педагогических конфликтов, проиллюстрируйте их на примерах.
3. Подберите видеофрагменты конфликтных педагогических ситуаций. Проанализируйте эффективность методов разрешения конфликтов, выбранных учителем и учащимися. Предложите свой вариант выхода из рассматриваемой ситуации.

Основные виды работы на занятии

Теоретический обзор: «Педагогическая конфликтология».

Составление схем: «Типологии педагогических конфликтов», «Профилактика конфликтных педагогических ситуаций».

Творческая работа: «Конструктивное и деструктивное разрешение педагогических конфликтов».

Контрольный тест: решение задач по разрешению педагогических конфликтов.

Литература

1. Атаханов, Р. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия / Р. Атаханов, М. Г. Бобкова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – С. 93–103.
2. Журавлев, В. В. Основы педагогической конфликтологии : учеб. для вузов / В. В. Журавлев. – М. : РПА, 1995. – 183 с.
3. Корнеева, Е. Н. Интегративная регуляция социального взаимодействия участников образовательного процесса / Е. Н. Корнеева // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 73–82.
4. Лефрансуа, Г. Психология для учителя / Г. Лефрансуа. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 416 с.
5. Психологический практикум и тренинг: профилактика насилия в семье и школе / авт.-сост. Л. В. Прикуль. – Волгоград : Учитель, 2009. – 217 с.
6. Психология и педагогика. Пространства взаимодействия / под ред. С. Полякова. – М. : НИИ школьных технологий, 2010. – 400 с.
7. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
8. Рыбакова, М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Предмет, задачи, структура педагогической психологии.
2. История становления педагогической психологии.
3. Проблемы педагогической психологии.
4. Методы исследования в педагогической психологии.
5. Образование как система, процесс и результат. Основные тенденции современного образования.
6. Основные направления обучения в современном образовании.
7. Психологические проблемы традиционного обучения.
8. Инновационные процессы в образовании. Авторские школы.
9. Развивающее обучение в отечественной образовательной системе.
10. Психологические основы проблемного обучения.
11. Теория поэтапного формирования умственных действий.
12. Психологические основы программированного обучения.
13. Учебная деятельность, ее предметное содержание.
14. Структура учебной деятельности.
15. Учебная мотивация, ее виды, формирование.
16. Психологические проблемы педагогической отметки и оценки.
17. Усвоение как центральное звено учебной деятельности. Навык в процессе усвоения.
18. Обучаемость и обученность учащихся.
19. Проблемы низкой успеваемости учащихся.
20. Развитие перцептивных действий и активизация внимания учащихся.
21. Развитие мнемических действий учащихся.
22. Развитие логических действий учащихся.
23. Формирование научных понятий у учащихся.
24. Педагогическая деятельность: функции, формы, предметное содержание и структура.
25. Педагогические способности.
26. Личностные качества педагога.
27. Профессионализм и компетентность педагога.
28. Дисгармоничные варианты профессионального развития педагога.
29. Индивидуальный стиль деятельности педагога.
30. Учебно-педагогическое сотрудничество, его влияние на учебную деятельность.
31. Педагогическое общение.
32. «Барьеры» и затруднения в педагогическом взаимодействии.
33. Особенности педагогических конфликтов и их разрешение.
34. Психологические основы анализа урока.
35. Основные цели, средства и методы воспитания.
36. Психологические аспекты воспитания.
37. Воспитуемость и воспитанность учащихся.
38. Психологические особенности семейного воспитания.
39. Значение коллектива в воспитании личности.

40. Просоциальное и асоциальное поведение воспитуемых.
41. Школьная готовность, структура, психологическая диагностика.
42. Особенности обучения и воспитания в младшем школьном возрасте.
43. Проблема школьной дезадаптации.
44. Особенности обучения и воспитания в подростковом возрасте.
45. Особенности обучения и воспитания одаренных детей.
46. Особенности обучения и воспитания в юношеском возрасте.
47. Проблема профессионального самоопределения учащихся.
48. Психологические основы профильного обучения.
49. Студент как субъект учебной деятельности.
50. Гендерные аспекты обучения и воспитания.

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ, ПРЕЗЕНТАЦИЙ, СООБЩЕНИЙ

1. История развития педагогической психологии.
2. Современное состояние проблем педагогической психологии.
3. Методы психологического воздействия.
4. Инновационные процессы современного образования.
5. Психолого-педагогические принципы построения образования.
6. Психологические факторы, определяющие успешность обучения.
7. Психолого-педагогические принципы развивающего обучения.
8. Проблема учебной деятельности в психологии.
9. Формирование учебной мотивации у школьников.
10. Использование проблемных ситуаций в школьном обучении.
11. Развитие самостоятельной работы школьников.
12. Психолого-педагогическое построение образования.
13. Психологические факторы, влияющие на формирование навыка.
14. Основные формы педагогической деятельности.
15. Психологические средства повышения педагогического мастерства.
16. Психологическая профилактика девиантного поведения.
17. Возрастные особенности усвоения понятий.
18. Психолого-педагогические причины затруднений в обучении.
19. Основные функции педагогического общения.
20. Развитие творческих способностей школьников.
21. Этнопсихологические особенности педагогического взаимодействия.
22. Психологические проблемы педагогического руководства классом.
23. Общение со сверстниками как фактор воспитания.
24. Психодиагностика профессионально значимых качеств педагога.
25. Педагогическая направленность учителя.
26. Современная система профориентационной работы в школе.
27. Обучение школьников рациональным методам запоминания.
28. Комплексный подход к изучению и коррекции школьной дезадаптации.
29. Психологическая диагностика школьной готовности.
30. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания одаренных детей.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основная литература

1. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология : схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 208 с.
2. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
3. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – 384 с.
5. Немов, Р. С. Психология : учебник в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 640 с.
6. Нестерова, О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах : учеб. пособие / О. В. Нестерова. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 112 с.
7. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. И. Ю. Кулагиной. – М. : Сфера, 2008. – 480 с.
8. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. – СПб. : Питер, 2010. – 416 с.

Дополнительная литература

9. Архиреева, Т. В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника / Т. В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 67–77.
10. Атаханов, Р. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия / Р. Атаханов, М. Г. Бобкова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – С. 93–103.
11. Баранова, Э. А. Вопрос как форма познавательной активности детей 5–8 лет / Э. А. Баранова // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 45–56.
12. Бахадова, Е. В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей / Е. В. Бахадова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 37–50.
13. Белавина, О. В. Одаренные дети: проблемы диагностики и адаптации / А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков // Психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 41–55.
14. Белошистая, А. В. О преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / А. В. Белошистая // Вопросы психологии. – 2008. – № 6. – С. 39–45.
15. Белошистая, А. В. Развитие дивергентного мышления младших школьников / А. В. Белошистая, А. Н. Иванов // Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С. 72–80.
16. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 318 с.
17. Братчикова, Ю. В. Успешность младшего школьника в учении / Ю. В. Братчикова // Журнал практического психолога. – 2008. – № 2. – С. 8–14.
18. Бугрименко, А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 51–60.
19. Бурменская, Г. В. Формирование комбинаторного мышления у младших школьников и подростков / Г. В. Бурменская, Л. В. Евдокимова // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 30–44.
20. Варданян, Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Ю. В. Варданян. – М. : МПГУ, 2002. – 180 с.

21. Веракса, А. Н. Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии / А. Н. Веракса // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 14–24.
22. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия 2001. – 368 с.
23. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. – 672 с.
24. Габай, Т. В. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. вузов / Т. В. Габай. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
25. Гельфман, Э. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Гельфман, М. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.
26. Гнездилова, О. Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога / О. Н. Гнездилова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 61–65.
27. Гордеева, Т. О. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 24–33.
28. Григорьева, М. В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения / М. В. Григорьева // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 41–47.
29. Гурина, Р. В. Реализация ожиданий учащихся как показатель эффективности обучения / Р. В. Гурина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 7–15.
30. Гуткина, Н. И. Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 17–26.
31. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 106–116.
32. Деминский, В. А. Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект / В. А. Деминский // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 38–45.
33. Доценко, О. Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социономических профессий / О. Н. Доценко // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 91–100.
34. Дубровина, И. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / И. В. Дубровина. – СПб. : Питер, 2009. – 592 с.
35. Ермакова, И. В. Типы поисковой активности учащихся в начальной и основной школе / И. В. Ермакова, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 15–23.
36. Журавлев, А. Л. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты / А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 5–14.
37. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
38. Кагермазова, Л. Ц. Опосредующие механизмы стилиобразования педагогического общения будущих учителей / Л. Ц. Кагермазова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 35–43.
39. Каминская, М. В. Проблема совместной деятельности учителя и ученика в теории учебной деятельности и практике развивающего обучения / М. В. Каминская // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 54–64.
40. Кардялис, К. К. Взаимосвязь между показателями психосоциального здоровья и мотивации к учебе / К. К. Кардялис, Э. Н. Эйдимтайте // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 24–30.
41. Кислицкая, Л. А. Отношение к школе первоклассников с различной степенью психологической готовности к школьному обучению / Л. А. Кислицкая // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 45–53.
42. Кон, И. С. Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. – М. : Время, 2009. – 704 с.

43. Копылова, В. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: назначение, структура, требования / В. Копылова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 2–6, 16–27.
44. Корнеева, Е. Н. Интегративная регуляция социального взаимодействия участников образовательного процесса / Е. Н. Корнеева // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 73–82.
45. Корчак, Я. Как любить ребенка: книга о воспитании / Я. Корчак. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
46. Костромина, С. Н. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности / С. Н. Костромина, А. А. Реан // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 77–87.
47. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. В. Костяк. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
48. Краснова, В. В. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов / В. В. Краснова, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 49–59.
49. Курапова, И. А. Система отношений в профессиональной деятельности и эмоциональное выгорание педагогов / И. А. Курапова // Психологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 84–95.
50. Кусакина, С. Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов / С. Н. Кусакина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 58–67.
51. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие для студентов вузов / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 320 с.
52. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 576 с.
53. Лубовский, Д. В. Особенности внутренней позиции учащегося как факторы риска в развитии учебной деятельности / Д. В. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 33–41.
54. Майстренко, В. И. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и степени удовлетворенности профессиональных потребностей учителей / В. И. Майстренко // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 21–30.
55. Макарова, И. В. Педагог-психолог. Основы профессиональной деятельности / И. В. Макарова, Ю. Г. Крылова. – Самара : Бахрах-М, 2004. – 288 с.
56. Маркова, А. К. Психология труда учителя : учеб. пособие / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
57. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.
58. Медведев, А. М. Развитие планирующей функции мышления у школьников / А. М. Медведев, М. В. Марокова // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 52–60.
59. Мерзлякова, Д. Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога / Д. Р. Мерзлякова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 55–62.
60. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В. М. Минияров. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 256 с.
61. Минияров, В. М. Педагогическая психология. Часть I. Психология воспитания : учеб.-метод. пособие / В. М. Минияров. – Самара, 2003. – 176 с.
62. Минияров, В. М. Педагогическая психология. Часть II. Психология обучения : учеб.-метод. пособие / В. М. Минияров. – Самара, 2004. – 164 с.
63. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общ. ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 368 с.

64. Митина, Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 28–35.
65. Молодцова, Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова. – СПб. : Питер, 2009. – 208 с.
66. Мюнстерберг, Г. Психология и учитель / Г. Мюнстерберг. – СПб. : ЛКИ, 2007. – 282 с.
67. Нежнова, Т. А. «Внутренняя позиция школьника»: понятие и проблема / Т. А. Нежнова // Журнал практического психолога. – 2008. – № 5. – С. 143–156.
68. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М. : Академия, 2004. – 224 с.
69. Новгородцева, А. П. Переживание подростками «чувства взрослости» / А. П. Новгородцева // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С. 39–55.
70. Ноженкина, О. С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия / О. С. Ноженкина // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 55–62.
71. О федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы : Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 № 61 // Вестник образования России. – 2011. – № 7. – С. 4–32.
72. Пак, Т. С. Педагогическая психология / Т. С. Пак. – М. : Человек, 2010. – 96 с.
73. Пастернак, Н. А. Психология воспитания : учеб. пособие / Н. А. Пастернак ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Академия, 2007. – 432 с.
74. Педагогическая психология : хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.
75. Познавательные процессы и способности в обучении : учеб. пособие / под ред В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
76. Полунина, О. В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей / О. В. Полунина // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 73–86.
77. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
78. Пряжников, Н. С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 87–96.
79. Психологический комфорт в школе: как его достичь: акции, тренинги, семинары / авт.-сост. Е. П. Картушина, Т. В. Романенко. – Волгоград : Учитель, 2009. – 239 с.
80. Психологический практикум и тренинг: профилактика насилия в семье и школе / авт.-сост. Л. В. Прикуль. – Волгоград : Учитель, 2009. – 217 с.
81. Психология : учебник для педагогических вузов / под ред. Б. А. Сосновского. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – 660 с.
82. Психология и педагогика : учеб. пособие / Л. С. Подымова, Л. С. Духова, Е. А. Ларина, О. А. Шиян ; под ред. В. А. Сластенина – М. : Академия, 2005. – 224 с.
83. Психология и педагогика. Пространства взаимодействия / под ред. С. Полякова. – М. : НИИ школьных технологий, 2010. – 400 с.
84. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
85. Пугачевский, О. О. Восприятие педагогами информационной компетентности / О. О. Пугачевский // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 43–51.
86. Ратанова, Т. А. Связь школьной тревожности с когнитивными особенностями младших школьников / Т. А. Ратанова, Э. В. Лихачева // Психологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 39–52.
87. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

88. Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учительских кадров для новой школы / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 57–64.
89. Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «новой школы» / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 5–12.
90. Савин, Е. Ю. Предмет педагогической психологии: психология обучения и/или психология воспитания? / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 126–130.
91. Семаго, М. М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : Генезис, 2011. – 400 с.
92. Сидоров, Н. Р. Девиации поведения у школьников – определение и предупреждение / Н. Р. Сидоров // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 23–28.
93. Ситаров, В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе : учеб. пособие / В. А. Ситаров. – М. : Академия, 2000. – 216 с.
94. Слободская, Е. Р. Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков / Е. Р. Слободская, М. В. Сафронова, О. А. Ахметова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 70–79.
95. Смирнов, С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Электронный ресурс] // <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html>.
96. Собкин, В. С. Представления современного подростка о том, кого должна готовить школа / В. С. Собкин, А. С. Буреломова // Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 17–24.
97. Соболева, О. В. Обучение пониманию текста: учебная книга → учитель → ученик / О. В. Соболева // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 21–30.
98. Справочные материалы по педагогической психологии / сост. Б. Мандель. – Р н/Д. : Феникс, 2008. – 384 с.
99. Степанова, М. А. Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 111–122.
100. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – Р н/Д. : Феникс, 2003. – 544 с.
101. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
102. Талызина, Н. Ф. Практикум по педагогической психологии / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
103. Фридман, Л. М. Психология воспитания / Л. М. Фридман. – М. : Сфера, 2000. – 204 с.
104. Хван, А. А. Психологическое обеспечение инноваций как понятие психологии образования / А. А. Хван // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 23–31.
105. Холмогорова, А. Б. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Я. Г. Евдокимова // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 16–26.
106. Хон, Р. Л. Педагогическая психология: принципы обучения / Р. Л. Хон. – М. : Академический проект, 2006. – 736 с.
107. Цветкова, Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Р. И. Цветкова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 76–80.
108. Цукерман, Г. А. Поисковая активность в учебной деятельности / Г. А. Цукерман, Ю. И. Суховерша // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 25–39.
109. Цукерман, Г. А. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 30–42.
110. Якиманская, И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3–14.

111. Якиманская, И. С. Педагогическая психология. Основные проблемы / И. С. Якиманская. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2008. – 648 с.
112. Яковлев, Б. П. Психическая нагрузка в современном образовательном процессе / Б. П. Яковлев, О. Г. Литовченко // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 16–22.

Приложение 2

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности (Г. В. Репкина, Е. В. Заика)

Цель: оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности.

Материал: а) качественное описание уровней; б) бланк опросника.

Форма проведения: индивидуально.

Структурные компоненты учебной деятельности:

- 1) мотивы;
- 2) цели и целеполагание;
- 3) учебные действия;
- 4) контроль;
- 5) оценка.

Описание уровней сформированности учебной деятельности сможет помочь учителю или психологу обобщить накопленные ими наблюдения двумя способами:

1) изучив качественные характеристики уровней компонентов, использовать их как непосредственную основу для обобщения и оценки учебной деятельности каждого ученика;

2) использовать в качестве промежуточного средства оценки специальный набор вопросов (дается в качестве дополнения к описаниям уровней) и делать выводы по содержанию ответов на них.

Приступая к анализу, сначала необходимо составить таблицу по приведенной схеме (в ней пока заполняется только графа с фамилиями и именами учеников).

Таблица 1а

Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности

Фамилия, имя учеников	Компоненты учебной деятельности				
	Учебный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Контроль	Оценка
1.					
2.					
и т. д.					

Затем учитель вновь обращается к тексту, последовательно изучая описание основных параметров учебной деятельности и их уровней. После этого он, пользуясь таблицами 1–5, выносит заключение о том, какому из описаний в

наибольшей степени соответствует учебная активность каждого ученика, и составляет в таблице 1а соответствующий балл.

Таблица 1

Уровни сформированности учебно-познавательного интереса

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1.	Отсутствие интереса	Интерес практически не обнаруживается (исключение: положительные реакции на яркий и забавный материал)	Безличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые
2.	Реакция на новизну	Положительные реакции возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теории)	Оживляется, задает вопросы о новом фактическом материале; включается в выполнение задания, связанного с ним, однако длительной устойчивой активности не проявляет
3.	Любопытство	Положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач)	Оживляется и задает вопросы довольно часто; включается в выполнение заданий часто, но интерес быстро пропадает
4.	Ситуативный учебный интерес	Возникает на способы решения новой частной единичной задачи (но не системы задач)	Включается в процесс решения задачи, пытается самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается
5.	Устойчивый учебно-познавательный интерес	Возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала)	Охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу
6.	Обобщенный учебно-познавательный интерес	Возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач	Является постоянной характеристикой ученика, ученик проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить дополнительные сведения, имеется мотивированная избирательность интересов

Уровни сформированности целеполагания

Уро- вень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1.	Отсут- ствие це- ли	Предъявляемое требование осо- знается лишь частично. Вклю- чаясь в работу, быстро отвлека- ется или ведет себя хаотично, не знает, что именно делать. Может принимать лишь про- стейшие (не предполагающие промежуточных целей) требо- вания	Плохо различает учебные задачи раз- ного типа, отсутствует реакция на но- визну задачи, не может выделять про- межуточные цели, нуждается в поопе- рационном контроле со стороны учи- теля, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал
2.	Принятие практиче- ской за- дачи	Принимает и выполняет только практические задачи (но не тео- ретические), в теоретических задачах не ориентируется	Осознает, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практиче- ской задачи и может ответить на соот- ветствующие вопросы; выделяет про- межуточные цели; в отношении теоре- тических задач не может дать отчет о своих действиях и не может осуществ- лять целенаправленных действий
3.	Пере- определе- ние по- знава- тельной задачи в практиче- скую	Принимает познавательную за- дачу, осознает ее требование, но в процессе ее решения под- меняет познавательную задачу практической	Охотно включается в решение позна- вательной задачи и отвечает на вопро- сы об ее содержании; возникшая по- знавательная цель крайне неустойчи- ва; при выполнении задания ориенти- руется лишь на практическую его часть и фактически не достигает по- знавательной цели
4.	Принятие познава- тельной цели	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; четко выполняется требование познавательной задачи	Охотно осуществляется решение по- знавательной задачи, не изменяя ее (не подменяя практической задачей и не выходя за ее требования), четко может дать отчет о своих действиях после выполнения задания
5.	Пере- определе- ние прак- тической задачи в познава- тельную	Столкнувшись с новой практи- ческой задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соот- ветствии с ней	Невозможность решить новую практи- ческую задачу объясняет именно от- сутствием адекватных способов; четко осознает свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет
6.	Самосто- ятельная постанов- ка новых учебных целей	Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели вы- ходят за пределы требований программы	По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму ак- тивного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различ- ных условиях

Уровни сформированности учебных действий

Уро- вень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1.	Отсут- ствие учебных действий как це- лостных единиц деятель- ности	Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий	Не осознает содержание учебных действий и не может дать отчета о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми
2.	Выполне- ние учеб- ных дей- ствий в сотруд- ничестве с учите- лем	Содержание действий и их операционный состав осознаются, приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно	Может дать отчет о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле, самостоятельные учебные действия практически отсутствуют
3.	Неадек- ватный перенос учебных действий	Ребенок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приурочить его к условиям конкретной задачи	Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотнесение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно
4.	Адекват- ный пе- ренос учебных действий	Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа, пытается самостоятельно перестроить известный ему способ, однако может это правильно сделать только при помощи учителя	Достаточно полно анализирует условия задачи и четко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознает и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия
5.	Самосто- ятельное построе- ние учеб- ных дей- ствий	Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчет о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно
6.	Обобще- ние учеб- ных дей- ствий	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа	Овладевая новым способом, осознает не только его состав, но и принципы его построения (т. е. то, на чем он основан), осознает сходство между различными модификациями и их связи с условиями задач

Уровни сформированности действий контроля

Уро- вень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1.	Отсут- ствие контроля	Учебные действия не контро- лируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторенных действий	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в от- ношении неоднократно повторенных действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к ис- правленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников
2.	Контроль на уровне непроиз- вольного внимания	В отношении многократно по- вторенных действий может, хо- тя и несистематически, неосо- знанно фиксировать факт рас- хождения действий и непроиз- вольно запомненной схемы; за- метив и исправив ошибку, не мо- жет обосновать своих действий	Действуя как бы неосознанно, предуга- дывает правильное направление дей- ствий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знако- мых, и не исправляет
3.	Потенци- альный контроль на уровне произ- вольного внимания	При выполнении нового дей- ствия введенная его схема осо- знается, однако затруднено од- новременное выполнение учеб- ных действий и их соотнесение со схемой; ретроспективно такое соотнесение продельывает, ошиб- ки исправляет и обосновывает	В процессе решения задачи не исполь- зует усвоенную схему, а особенности по просьбе учителя может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторенных действиях ошибок не допускает или легко их исправляет
4.	Актуаль- ный кон- троль на уровне произ- вольного внимания	Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщенную его схему и успешно соотносит с ней про- цесс решения задачи, почти не допуская ошибок	Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, пра- вильно объясняет свои действия; осо- знанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнув- шись с новой задачей, не может скоррек- тировать применяемую схему, не контро- лирует ее адекватность новым условиям
5.	Потенци- альный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, не- адекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действие коррективы	Задания, соответствующие схеме, вы- полняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнару- жить несоответствие усвоенной схемы новым условиям
6.	Актуаль- ный ре- флексив- ный кон- троль	Решая новую задачу, самостоя- тельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи и самостоятельно вносит кор- рективы в схему, совершая дей- ствия безошибочно	Успешно контролирует не только соот- ветствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррективы в схему дей- ствий еще до начала их фактического выполнения

Уровни сформированности действия оценки

Уро- вень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1.	Отсут- ствие оценки	Ученик не умеет, не пытается, и не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности относительно поставленной задачи
2.	Неадек- ватная ретро- спектив- ная оцен- ка	Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметку учителя	Пытаясь по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи
3.	Адекват- ная ре- троспек- тивная оценка	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников
4.	Неадек- ватная прогно- стическая оценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно ее решения, однако при этом учитывает лишь факт ее знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия	Свободно и аргументированно оценивает уже решенные им задачи; пытаясь оценить свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не ее структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя
5.	Потенци- ально- адекват- ная про- гностиче- ская оценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия	Может с помощью учителя, но не самостоятельно обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
6.	Актуаль- но- адекват- ная про- гностиче- ская оценка	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия	Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свою возможность ее решать, исходя из четкого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения

С целью повышения точности выставляемых оценок надо иметь в виду некоторые общие положения:

1. Описанные уровни сформированности компонентов учебной деятельности в чистом виде встречаются далеко не всегда. Следует ориентироваться на наиболее существенные особенности проявлений каждого из компонентов в учебных ситуациях разного типа (классная работа, домашняя работа, контрольные задания и пр.).

2. В характеристике более высокого уровня сформированности у каждого из компонентов могут сохраняться какие-то свойства, проявившиеся ранее. В связи с этим надо учесть, что отдельно взятый сам по себе признак редко означает, что данный уровень достигнут. Его непременно надо соотнести с другими признаками и наиболее внимательно изучить описание того уровня, где он выступает как новое качество в развитии.

3. Характеристики компонентов учебной деятельности могут проявляться в разных учебных ситуациях, однако, не все учебные ситуации равноценны при диагностике: наиболее информативным и диагностически более точным является поведение ученика в процессе принятия и решения учебной задачи, когда на первом уровне оказываются способы действий и их соответствие условиям задачи.

4. Выявление некоторых проявлений уровня сформированности компонентов учебной деятельности часто трудно осуществимо без создания учителем специальных условий в учебной работе с учениками. Назовем несколько таких условий:

а) организация учебной работы так, чтобы она требовала сотрудничества с учителем, в процессе которого ученику могла быть оказана помощь в той или иной форме (вопросы по планам действий, по некоторым особенностям выполнения действия; косвенные подсказки, введение дополнительных условий, предложения разного вида и т. п.), и помощь оказывалась бы до тех пор, пока ученик не смог бы решить эту задачу;

б) введение новой задачи, которая по отдельным внешним признакам напоминает уже известную ученику, но по существу отличается от задач ранее усвоенных;

в) на всех этапах работы очень важно систематически ставить перед учеником различные вопросы, требующие от него уточнения того, что он должен сделать, что делает, что сделал, что должен узнать, что узнал, что нового в задаче или его действиях, какие причины мешают решить задачу, как преодолены возникшие затруднения и т. п. Содержание этих ответов позволяет судить о степени осознанности учеником и стоящих целей, и своих действий, и своих возможностей действовать и вносить какие-либо коррективы.

5. Оценивая компоненты учебной деятельности, следует иметь в виду, что при этом можно опираться на два центральных критерия:

а) по наиболее типичным, часто проявляющимся особенностям поведения и эмоциональных реакций ученика;

б) по максимальным возможностям, доступным ученику, хотя они могут проявляться изредка. В таких случаях следует учитывать максимально доступные качества деятельности, при этом в одних случаях именно в эту сторону нужно повысить балл при оценке уровня, если данное отдельное качество не вызывает сомнения и не противоречит структурным компонентам данного уровня; либо, напротив, обнаруживая не один, а несколько признаков нового уровня, видит их неустойчивость и тогда ставит оценку так: 4 (3).

6. Следует иметь в виду, что психическое развитие является процессом динамичным, идущим к тому же не только по прямой линии, все эти проявления, даже едва наметившиеся, особенно в самое последнее время, предшествующее проведению диагностики, надо каким-либо образом фиксировать (или по выше предложенному варианту выставления двойной оценки, или использовать примечания, куда вписывать словесные формулировки обнаруженной дисгармонии или признаков резкого скачка вверх, едва подкрепленного в текущей учебной работе).

7. Описанные выше уровни сформированности основных компонентов учебной деятельности не следует соотносить с учебными оценками в виде отметок. Дело в том, что у «отличника» или «хорошиста», имеющего систематически хорошие отметки, уровень сформированности отдельных компонентов может быть невысок. Так, у него может быть резкий разрыв между его работой в условиях стандартных, типичных задач и действиями в случае неожиданного для него изменения их условий: учитель часто думает, что он «просто растерялся», а на самом деле речь идет о недостатках целеполагания.

8. В ряде случаев оценка уровня сформированности учебной деятельности не может быть выполнена с «одного захода» (особенно при первых попытках), поскольку у учителя не всегда есть арсенал необходимых наблюдений. Если трудности возникают только по отношению к отдельным ученикам, целесообразно поработать с ними над новым и старым учебным материалом индивидуально. В ряде случаев нужна консультация психолога. Некоторым учителям помогает периодическое ведение дневника, куда записываются накапливаемые наблюдения, проблемы, варианты их решения как с классом в целом, так и с отдельными учениками.

При любых условиях развитие учеников идет неравномерно, и у каждого из них не будет одинакового уровня по всем компонентам, и у разных учеников эти «профили» (т. е. картина по всем компонентам) будут разные.

Опросник оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности

Инструкция:

Перед Вами список вопросов о различных проявлениях учебной деятельности ученика. Ваша задача, основываясь на результатах систематического наблюдения за поведением ученика на уроках и знании о том, что и как он делает в условиях выполнения самостоятельной работы в классе и дома, дать четкий ответ на каждый вопрос, используя предложенные варианты ответов.

При ответах на вопросы придерживайтесь следующих правил:

1. Учитывайте все те особенности поведения ученика, которые проявляются в наиболее существенных учебных ситуациях, т. е. в первую очередь тогда, когда есть возможность говорить о принятии и решении учебной задачи (задачи, где главным является выделение способов действий с учебным материалом). Именно такие ситуации с точки зрения оценки качественных особенностей учебной деятельности являются наиболее информативными и показательными.

2. Фиксируйте прежде всего наиболее типичные устойчивые особенности поведения ученика как показатели наиболее естественных для него проявлений учебной деятельности, но непременно обратите внимание и на то, что проявляется в самое последнее время, сравнивая это с типичными формами.

3. Старайтесь характеризовать особенности учебной деятельности по состоянию на данный момент учебного процесса, а не по состоянию на полгода или год назад, ибо за это время учебная деятельность могла претерпеть существенные изменения.

Для проведения работы необходимо:

а) зафиксировать все ответы по каждому ученику в специальной таблице, составленной таким образом, что против фамилии каждого ученика вы последовательно пишете выбранный Вами ответ (например, 1б, 2б, 3б и т. д.);

б) взяв «ключ» для обработки результатов, определить уровень сформированности каждого из компонентов и составить новую (итоговую) таблицу.

Обработка результатов:

Для самостоятельного анализа своих ответов учителем предлагается в качестве основы обработки использовать приведенную ниже таблицу. В ней зафиксированы не все ответы, которые могут быть «приписаны» каждому из уровней, а только наиболее показательные. При сомнениях в оценке необходимо обратиться к основному тексту с описанием уровней сформированности того или иного компонента, чтобы сформулировать более основательную оценку относительно этого компонента у данного ученика.

Ключ для обработки результатов по оценке уровня сформированности компонентов учебной деятельности (с применением опросника).

Таблица 6

Ключ для обработки результатов оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности

Компоненты учебной деятельности	Уровни	Индексы ответов	
		Часть А	Часть Б
Учебно-познавательный интерес	1	1а, 2а, 4а	1а, 2а, 4а
	2	1б, 2б, 4б, 5а	4б, 5а
	3	6а, 7б, 8а	6а, 7б, 8б
	4	3б, 5б, 6б, 8б, 9б	3б, 5б, 6б, 9б
	5	3а, 10б, 11б, 12б, 13а	10б, 11а, 12а, 13а
	6	12б, 13б	12б, 13б

Целеполагание	1	2а, 3а, 6а, 16а, 17а	2а, 3, 16а
	2	3б, 16б, 17б	16б
	3	6б, 14б, 18а	14б, 17а, 19а
	4	15б, 18б, 17в, 19а	15б, 18а, 19б
	5	19б, 20а	20а
	6	20б	20б
Учебные действия	1	21а, 22а	21 а, 22а
	2	23а, 24а	23а, 24а
	3	6б, 14б, 18а	21б, 24б, 26б, 27а
	4	23б, 24в, 25а, 26в, 27б	23б, 24б, 25а, 26в, 27б
	5	2б, 28а	26г, 28а
	6	28б	28б
Действие контроля	1	29а, 30а	29а, 30а
	2	29б, 30б, 31а	29б, 31б, 32а
	3	29в, 31б, 32б	29в, 31б, 32а
	4	30в, 33а, 34а	30в, 33а, 34а
	5	33б, 34б	33б, 34б
	6	33в	33в
Действие оценки	1	35а, 36а	35а, 36а
	2	35б, 35в, 36б	35б, 35в, 36б
	3	35г, 36в, 37б	35г, 36в, 37б
	4	37в	37в
	5	37г	37г
	6	37д	37д

Интерпретация результатов:

Учитель обобщает накапливающиеся у него сведения о каждом ученике, получаемые во время проведения различных по содержанию и сложности уроков, в результате анализа выполняемых учениками самостоятельных видов работ, бесед с учениками и родителями и пр. Такая аналитическая работа нужна учителю для того, чтобы содержательно определить «слабые звенья» в методах своей работы, находить индивидуальные варианты продвижения учеников на пути к становлению их в качестве субъектов учения, выбирать формы работы с классом и отдельными учениками так, чтобы обеспечивать не только накопление конкретных знаний, но и закладывание внутренних механизмов процесса учения и развития.

Таблица 7

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности Часть А (основная)

№	Вопросы	Варианты ответов
1	2	3
1.	Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.)?	а) безразлично б) эмоционально

2.	Как ученик включается в выполнение новых практических заданий, в решение новых задач на применение хорошо известного способа?	а) неохотно, безразлично б) охотно
3.	Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий?	а) очень легко б) работает сосредоточенно
4.	Задаёт ли ученик вопросы по новому фактическому материалу?	а) нет б) задаёт
5.	Как относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)?	а) удовлетворяет любой ответ б) добивается содержательного ответа
6.	Стремится ли ученик к самостоятельному выполнению практических заданий?	а) нет, охотно прибегает к внешней помощи б) да
7.	Как ученик реагирует на новый творческий материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)?	а) безразлично б) эмоционально
8.	Задаёт ли ученик вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет (почти никогда) б) задаёт
9.	Как ученик реагирует на факт самостоятельного решения им задачи?	а) безразлично б) эмоционально
10.	Стремится ли отвечать на вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет б) да
11.	Бывает ли, чтобы вопросы ученика по новому материалу выходили за пределы темы?	а) нет б) да
12.	Пытается ли ученик делать самостоятельные выводы из нового материала?	а) нет б) да
13.	Проявляет ли ученик стремление систематически получать новую информацию вне школы и учебников (читает дополнительную литературу, посещает кружок и т. д.)?	а) нет (изредка) б) да
14.	Может ли ученик правильно ответить на вопрос «Что нужно узнать?» до решения задачи?	а) нет б) да
15.	Может ли ученик ответить на вопросы: «Что ты должен был узнать?» и «Что узнал нового?» – после решения задачи?	а) нет б) да
16.	Различает ли ученик задачи, требующие разных способов решения, если они внешне сходны (по сюжету, формулировке элементов условия)?	а) нет б) да
17.	Как ученик включается в решение новой теоретической задачи (выделение новых понятий, их свойств, следствий и т. п.)?	а) не включается б) включается, но затем теряет ее основную цель, сводит ее лишь к результату в) включается, сохраняя все существенное содержание цели
18.	Может ли ученик, решив теоретическую задачу, дать содержательное обоснование способов действия?	а) нет б) да
19.	Решив теоретическую задачу, может ли ученик объяснить связь ее способа с уже известным ему?	а) нет б) да

20.	Решив теоретическую задачу, пытается ли ученик ставить сам новые задачи, вытекающие из данного способа (принципа)?	а) нет б) да
21.	На что направлена основная активность ученика при решении новых задач?	а) на копирование действий (указаний) других (учителя, учеников) б) самостоятельный поиск решения
22.	Может ли ученик самостоятельно рассказать о своих действиях, решив задачу?	а) нет б) да
23.	Может ли ученик решить новую задачу самостоятельно?	а) нет б) да
24.	Пытается ли ученик при решении новой задачи использовать уже известные ему способы?	а) нет б) да, чаще всего неправильно, не вносит изменений в) да (с учетом изменений в условиях)
25.	Если ученик использует для решения какой-либо способ, непригодный для данной задачи, может ли он без помощи учителя обнаружить свою ошибку?	а) нет б) да
26.	Может ли ученик внести изменения в усвоенный ранее способ действий в соответствии с условиями новой задачи?	а) нет б) только с помощью в) пытается сделать сам, но не может г) может самостоятельно
27.	Может ли ученик после неудачных попыток решить задачу правильно, объяснить причину неудач?	а) практически нет б) может
28.	Умеет ли ученик на каком-то этапе изучения материала при введении новых способов действия увидеть его принципиальную общность с известными ему ранее, и выделить этот принцип?	а) нет б) да
29.	Допускает ли ученик при решении знакомых задач одни и те же ошибки?	а) да б) иногда в) нет
30.	Может ли ученик при решении знакомых задач самостоятельно найти и исправить допущенную ошибку?	а) нет б) в некоторых случаях в) нет
31.	Умеет ли ученик правильно объяснить ошибку на изученное правило, на применение известного способа?	а) нет б) да
32.	Как поступает ученик, если ему показывают на наличие ошибки (учитель, ученики или родители)?	а) не критически исправляет б) исправляет после того, как поймет основание критики
33.	Если ученик применяет для решения задачи способ, приводящий к ошибкам, может ли ученик обнаружить, что причиной ошибки является именно этот способ?	а) нет б) только с помощью в) может самостоятельно

34	Может ли ученик дать объяснение причинам таких ошибок (соотнести способы деятельности, обосновать пригодность одного и непригодность другого)?	а) нет б) да
35.	Как ученик обосновывает правильность выполнения заданий, решения задач, если не допускает ошибок?	а) не обосновывает б) ссылается на свои отметки, слова учителя в) ссылается на образец, правило, схему г) выделяет содержательную связь между условиями (особенностями задачи и своими действиями)
36.	Как относится ученик к критике своих действий, решений, знаний со стороны учителя (учеников)?	а) безразлично б) эмоционально, но без попыток учета степени справедливости критики в) стремится разобраться в основании критики
37.	Может ли ученик оценить свои возможности решать новую (еще не разобранный с учителем) задачу?	а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи) б) оценивает, ссылаясь на свои успехи (неудачи) в прошлом опыте в) ссылается на известное правило (сходных по типу задач) г) может, если с помощью учителя увидит возможность перестройки известного ему способа д) может самостоятельно (учитывая все условия задачи и своих действий)

Таблица 8

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности
Часть Б. (дополнительная)

№	Вопросы (утверждения)	Варианты ответов
1	2	3
1.	Абсолютно безразличное отношение к новому фактическому материалу ученик проявляет	а) часто (или почти всегда) б) редко (или никогда)
2.	В выполнение новых практических задач ученик включается с неохотой (или безразлично)	а) часто б) редко
3.	При выполнении новых практических задач ученик отвлекается	а) часто б) редко
4.	Ученик задает вопросы по новому фактическому материалу	а) никогда (редко) б) часто

5.	Задав вопрос, ученик удовлетворяется любым ответом (даже бессодержательным или не относящимся к заданному им вопросу)	а) всегда б) редко
6.	При решении практических задач ученик легко отказывается от попыток самостоятельного действия (прибегает к помощи или бросает)	а) часто б) редко
7.	На новый теоретический материал ученик дает абсолютно безразличную реакцию	а) часто (всегда) б) редко (никогда)
8.	По новому теоретическому материалу ученик задает вопросы	а) никогда (редко) б) часто
9.	Успешно решив задачу, ученик выражает удовольствие (радость)	а) редко б) часто
10.	Ученик стремится отвечать по новому теоретическому материалу	а) никогда б) иногда (часто)
11.	Вопросы, задаваемые учеником по новому теоретическому материалу, выходят за пределы темы, обнаруживая его размышления	а) никогда б) иногда (часто)
12.	Делать самостоятельные выводы из нового материала ученик пытается	а) никогда б) иногда (часто)
13.	Ученик обнаруживает стремление получать новую информацию за пределами уроков путем чтения дополнительной литературы и др.	а) никогда (редко) б) часто (систематически)
14.	Ученик может правильно отвечать на вопрос «Что нужно сделать?» до решения задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
15.	Ученик может ответить на вопросы «Что ты должен был узнать?» или «Что узнал нового?» после решения задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
16.	Ученик путает (не различает) практические задачи, сходные внешне (по сюжету, формулировке), но требующие разных способов	а) часто б) редко (никогда)
17.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик в процессе решения подменяет ее задачей получения конкретного результата, т. е. задачей практической	а) всегда (часто) б) редко (никогда)
18.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик стремится обнаружить общий принцип действия в задачах данного класса	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
19.	Решив теоретическую задачу, ученик может дать содержательное обоснование способа	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
20.	Решив теоретическую задачу, ученик пытается на ее основе сформулировать новые задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
21.	При решении новой задачи ученик ограничивается механическим копированием действий учителя или других учеников	а) часто (всегда) б) никогда (редко)
22.	После решения задачи может рассказать о способах своих действий	а) никогда (редко) б) часто (всегда)
23.	Решить новую задачу ученик самостоятельно не может, нужна помощь учителя	а) всегда (часто) б) это очень редко (никогда не бывает)

24.	При решении новой задачи ученик использует знакомый способ, ориентируясь на внешнее сходство с усвоенными задачами (не видит новизны задачи, не принимает косвенных подсказок)	а) часто, при этом не обнаруживает его непригодность б) часто, но может увидеть проблему в) почти никогда
25.	В случае несоответствия условиям задачи применяемого для решения задачи способа ученик может сам обнаружить это несоответствие	а) почти никогда б) практически всегда
26.	Ученик может перестроить усвоенный ранее способ действия в соответствии с условиями новой задачи	а) никогда б) может с помощью в) пытается самостоятельно, но не всегда может без помощи довести до конца г) часто делает это самостоятельно
27.	После неудачных попыток решить задачу ученик может правильно объяснить причину затруднений	а) почти никогда б) практически всегда
28.	Ученик умеет находить общий принцип построения действий, соотнеся усвоенные ранее способы с новыми, найденными при введении новых условий	а) никогда б) иногда (чаще – при некоторой помощи) в) часто (всегда)
29.	При решении знакомых задач ученик допускает одни и те же ошибки	а) часто (всегда) б) иногда в) почти никогда (в отдельных случаях)
30.	Допустив при решении знакомой задачи ошибку, ученик может самостоятельно ее найти и исправить	а) никогда б) иногда в) часто (всегда)
31.	Указанную или обнаруженную самостоятельно ошибку при использовании усвоенного способа ученик может объяснить	а) никогда (редко) б) часто (всегда)
32.	Указанную учителем ошибку ученик исправляет без стремления в ней разобраться	а) всегда (очень часто) б) никогда не делает этого, пока не поймет в чем и почему ошибся
33.	Применяя способ действий, не отвечающий условиям новой задачи, ученик может обнаружить вызванные этим ошибки	а) никогда б) часто, но нуждается в некоторой помощи в) может во многих случаях самостоятельно
34.	Ошибки, возникшие по причине применения способа, несоответствующего новым условиям задачи, осознает и может четко объяснить причину их появления	а) никогда б) часто (нуждается в помощи) в) практически всегда

Методы изучения учебной мотивации

Методика изучения учебной мотивации М. В. Матюхиной

Данная психодиагностическая методика позволяет выявить ведущие, доминирующие мотивы в мотивационной сфере учащихся. Все мотивы, обозначенные в данной методике, можно разделить на:

- широкие социальные (мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования);
- узколичностные (благополучия и престижа);
- учебно-познавательные (связанные с содержанием и процессом учения);
- мотивы избегания неприятностей.

Эта методика является также развивающей и помогает школьникам осознать собственные мотивы в учебе.

Инструкция к тесту

Проводится три серии испытаний.

Первая серия

Испытуемым дают карточки, на каждой из которых написано одно из суждений. Предлагается разложить карточки на пять групп:

в одну отложить все карточки с мотивами, которые имеют очень большое значение для учения,

во вторую – просто имеют значение,

в третью – имеют небольшое значение,

в четвертую – имеют очень малое значение,

в пятую – совсем не имеют значения.

Вторая серия

Из тех же карточек надо выбрать только 7 карточек, на которых написаны, по мнению испытуемого, особенно важные суждения.

Третья серия

Из тех же карточек надо выбрать только 3 карточки, на которых написаны особенно важные для испытуемого суждения.

Первая серия дает испытуемому большой простор для выбора.

Вторая серия ставит испытуемого перед необходимостью более строгого отбора, поэтому он вынужден ограничить выбор. Это заставляет его лучше осознать свои побуждения и мотивы.

Третья серия требует еще более глубокого осознания своего отношения к учению.

Тестовый материал

1. Понимаю, что ученик должен хорошо учиться.
2. Стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя.
3. Понимаю свою ответственность за учение перед классом.
4. Хочу окончить школу и учиться дальше
5. Понимаю, что знания мне нужны для будущего.

6. Хочу быть культурным и развитым человеком.
7. Хочу получать хорошие отметки.
8. Хочу получать одобрение учителей и родителей.
9. Хочу, чтобы товарищи были всегда хорошего мнения обо мне.
10. Хочу быть лучшим учеником в классе.
11. Хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех.
12. Хочу занять достойное место среди товарищей.

Ключ к тесту

Мотивы долга и ответственности: 1–3 суждения;

Самоопределения и самосовершенствования: 4–6;

Благополучия: 7–9;

Мотивация престижа: 10–12;

Мотивация избегания неприятностей: 13–15;

Мотивация содержания учения: 19–20;

Социальные мотивы, заложенные в учебной деятельности: 1–15.

Обработка результатов теста

При обработке результатов учитываются только случаи совпадения, когда в двух или трех сериях у испытуемого наблюдались одинаковые ответы. Например, если испытуемый в двух сериях (первой и второй, или второй и третьей, или первой и третьей) в качестве наиболее значимого мотива выбирает карточку, на которой написано: «Люблю брать сложные задания, преодолевать трудности», то это рассматривается как указание на выбор, в противном случае выбор считается случайным и не учитывается.

Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной

Фамилия _____ Имя _____ Отчество _____

Инструкция: Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие знаком «–» со следующими утверждениями.

1. Лучшая атмосфера занятий – атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ рядом.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.

10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы бы хотели избавиться? Напишите ответ рядом.
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки).
15. Самое замечательное время жизни – студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на потом.
20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия дает мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.
24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.
26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.
29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.
30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напишите ответ рядом.
31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей профессией.
32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.
35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.
38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.

40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.

41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.

42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.

43. Мой выбор данного вуза окончателен.

44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них.

45. Чтобы убедить в чем-либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.

46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.

47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.

48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.

49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.

50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора.

Обработка и интерпретация результатов

Ключ к опроснику

Шкала «Приобретение знаний» – за согласие («+») с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 – 3,6 балла; по п. 26 – 2,4 балла; за несогласие («-») с утверждением по п. 28 – 1,2 балла; по п. 42 – 1,8 балла. Максимум – 12,6 балла.

Шкала «Овладение профессией» – за согласие («+») с утверждением по п. 9 – 1 балл; по п. 31 – 2 балла; по п. 33 – 2 балла; по п. 43 – 3 балла; по п. 48 – 1 балл; по п. 49 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Шкала «Получение диплома» – за несогласие («-») с утверждением по п. 11 – 3,5 балла; за согласие («+») с утверждением по п. 24 – 2,5 балла; по п. 35 – 1,5 балла; по п. 38 – 1,5 балла и по п. 44 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Вопросы по пп. 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов
(А. А. Реан, В. А. Якунин)

Инструкция: Внимательно прочитайте приведенные в списке мотивы учебной деятельности. Выберите из них пять наиболее значимых для Вас и отметьте их крестиком в соответствующей строке.

№ п/п	Список мотивов	
1.	Стать высококвалифицированным специалистом	
2.	Получить диплом	
3.	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	
4.	Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	
5.	Постоянно получать стипендию	
6.	Приобрести глубокие и прочные знания	
7.	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	
8.	Не запускать изучение предметов учебного цикла	
9.	Не отставать от сокурсников	
10.	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	
11.	Выполнять педагогические требования	
12.	Достичь уважения преподавателей	
13.	Быть примером для сокурсников	
14.	Добиться одобрения родителей и окружающих	
15.	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	
16.	Получить интеллектуальное удовлетворение	

Обработка и интерпретация результатов

В соответствии со шкалой подсчитывается количество баллов.

Шкала 1. Коммуникативные мотивы: 7, 10, 14, 32.

Шкала 2. Мотивы избегания: 6, 12, 13, 15, 19.

Шкала 3. Мотивы престижа: 8, 9, 29, 30, 34.

Шкала 4. Профессиональные мотивы: 1, 2, 3, 4, 5, 26.

Шкала 5. Мотивы творческой самореализации: 27, 28.

Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.

Шкала 7. Социальные мотивы: 11, 16, 25, 31, 33.

При обработке результатов тестирования необходимо подсчитать средний показатель по каждой шкале опросника.

**Методика изучения мотивация учения студентов педагогического вуза
(С. А. Пакулина, С. М. Кетько)**

Инструкция: Внимательно прочитайте приведенные в разделе мотивы поступления в вуз, реально действующие мотивы учения и профессиональные мотивы. Оцените значимые для Вас мотивы обучения в педагогическом вузе: 5 баллов – очень значимые, 3–4 балла – значимые, 0–2 балла – не значимые. Отвечайте быстро, не задумываясь.

№ п/п	Мотивы	Балл
<i>І. Что способствовало вашему выбору данной специальности?</i>		
1.	Бесплатное поступление	
2.	Занятия в спецшколе, спецклассе	
3.	Желание получить высшее образование	
4.	Семейные традиции, желание родителей	
5.	Совет друзей, знакомых	
6.	Престиж, авторитет вуза и факультета	
7.	Интерес к профессии	
8.	Наилучшие способности именно в этой области	
9.	Стремление прожить беззаботный период жизни	
10.	Нравится общение с детьми	
11.	Случайность	
12.	Нежелание идти в армию (для юношей)	
13.	Использовать педагогические знания для воспитания своих детей	
<i>ІІ. Что наиболее значимо для Вас в вашем учении?</i>		
14.	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	
15.	Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	
16.	Приобрести глубокие и прочные знания	
17.	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	
18.	Не запускать изучение учебных предметов	
19.	Не отставать от сокурсников	
20.	Выполнять педагогические требования	
21.	Достичь уважения преподавателей	
22.	Быть примером для сокурсников	
23.	Добиться одобрения окружающих	
24.	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	
25.	Получить интеллектуальное удовлетворение	
<i>ІІІ. Получение диплома дает Вам возможность:</i>		
26.	Достичь социального признания, уважения	
27.	Самореализации	
28.	Иметь гарантию стабильности	
29.	Получить интересную работу	
30.	Получить высокооплачиваемую работу	
31.	Работать в государственных структурах	
32.	Работать в частных организациях	
33.	Работать в школе	
34.	Основать свое дело	
35.	Обучения в аспирантуре	
36.	Самосовершенствования	
37.	Диплом сегодня ничего не дает	

Обработка результатов:

Релевантная профессиональная мотивация с внутренней мотивацией поступления в педагогический вуз и широкими познавательными мотивами: 2, 3, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 24, 26, 32, 34, 35.

Иррелевантная профессиональная мотивация с внешней мотивацией поступления в педагогический вуз и узкими познавательными мотивами: 1, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 33, 36.

Приложение 4

Педагогические ситуации. Практикум¹¹²

Практикум, предусматривающий моделирование педагогических ситуаций, помогает осмыслить ошибки, наиболее часто встречающиеся у педагогов. Практикум включает 20 ошибок.

Структура обсуждения ошибки следующая.

1. Обозначение ошибки.
2. Краткие иллюстративные примеры.
3. Неправильные убеждения.
4. Коррекция осмысления.
5. Коррекция поведения.

Первые 10 ошибок мы предлагаем проработать вместе. Вот их краткие формулировки:

1. «Не делать ошибок».
2. «Старайтесь делать вид, что все всегда знаете».
3. «Ничего страшного. Ну, сорвалось».
4. «Опять опоздание?!»
5. «Снова «двойка».
6. «Тоже мне, Толстой нашелся!»
7. «Все видеть и все замечать».
8. «Отметка – «кнут и пряник» процесса обучения».
9. «Не в вопросах, а в ответах суть учения».
10. «Не смей свое суждение иметь!»

А затем, освоив структуру обсуждения ошибки, постарайтесь самостоятельно проработать следующие 10 ошибок.

1. «Пожалеть розгу – значит испортить ребенка». (В сопоставлении с тем, что: «Шалунов можно наказывать, но нужно и поощрять»).
2. «Работы – год, добычи – грамм». («Не всегда за воздействием следует по пятам желанный результат воспитания»).
3. «Пока не прозвенел звонок». («Учитель! Оставь свое плохое настроение за порогом школы!»).

¹¹² Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – С. 379–399.

4. «Без руля и без ветрил». («Порядок на уроке – половина дела»).
 5. «Не хватает времени» или «Не успели – выучат дома». («Эффективность урока»).
 6. «Кто ей поможет?» («Ошибки в обращении к ученикам»).
 7. «Тянешь класс назад». («Попробуйте понять его... Ведь он один и дома, и в школе»).
 8. «Чем больше, тем лучше». («К чему приводит многословие учителя на уроке?»).
 9. «Как бы чего не вышло». («Почему я боюсь приходящих в школу инспекторов?»).
 10. «Мы такими не были».
- Думайте, выбирайте, оценивайте, пробуйте ...

Ошибка 1. «Не делать ошибок»

При выведении химической формулы учитель допустил ошибку. Ученик указал на нее. Учитель сконфужен. Он обеспокоен тем, что подумают о нем ученики.

Убеждения

1. О тебе будут хуже думать, если ты будешь допускать ошибки.
2. Ошибаться – это признак слабости.
3. Если ты будешь ошибаться в присутствии учеников, то твою ошибку они воспримут как признак твоего незнания.
4. Если ты допустил ошибку, то постарайся это скрыть.

Коррекция осмысления

1. Подумайте о том, что нет ничего страшного, если вы ошиблись в присутствии учеников. Такие ошибки допустимы и приемлемы. Ошибиться может каждый.
2. Желание быть всегда правым ведет к внутреннему напряжению, к постоянной необходимости «быть настороже», заставляет скрывать свою «неправоту» и «ошибки». Это делает человека нервным и агрессивным.
3. Вы поставите под угрозу всю свою эрудицию, а в конце концов и свой авторитет, если, не исправив свою ошибку, начнете отстаивать свою правоту.
4. Большинство заметивших ошибку и увидевших, что вы не боитесь ошибиться, проникнутся лишь симпатией к вам. Если же кто-то и осудит за ошибку, то это осуждение будет вызвано уязвимостью «осуждающего».

Коррекция поведения

1. Для продуктивного разрешения возникшей ситуации и поддержания определенного уровня самоуважения учитель мог бы использовать следующие приемы.

«Молодец, что ты заметил ошибку. Я ее допустил умышленно. Хотел посмотреть, кто же все-таки внимателен».

«Ошибка незначительная, я сделал ее случайно» (попытка оправдательного объяснения ошибки).

«Извините, ребята, я ошибся. Исправьте у себя в тетрадах» или: «В этом случае мы действительно с вами ошиблись. Решается это так...»

2. Обратите внимание на допускаемые вами ошибки в ваших действиях и поведении. Попробуйте их не скрывать. Мы признаем, что в определенных ситуациях возникает необходимость «не выпячивать» ошибку. Однако помните, что именно отсутствие стремления во что бы то ни стало «спасти свое лицо» позволит вам наиболее благоприятным образом разрешить возникшую ситуацию.

3. Кратко описывайте каждый случай, когда вы «ловили» сами себя на сокрытии ошибки или на отказе выполнить что-либо из-за боязни ошибиться. В конце каждой недели подводите итог. Количественная запись и ее качественный анализ необходимы, так как, осмысливая свои действия, вы учитесь лучше ими управлять.

Ошибка 2. «Старайтесь делать вид, что все всегда знаете»

Во время урока один из учеников задает учителю сложный вопрос. Ответ на него выходит за рамки компетентности учителя. Он не может на него дать правильный ответ.

Один своим агрессивным поведением по отношению к спрашивающему пытается уйти от ответа. Другой игнорирует вопрос. Третий пускается в рассуждения, пытаясь уйти от прямого ответа.

Убеждения

1. Мне нельзя показать свою некомпетентность в этом вопросе. Это признание моего невежества.

2. Признаться, что ты, учитель, чего-то не знаешь, – это значит расписаться в своей педагогической несостоятельности и безграмотности.

3. Учитель должен быть всегда готовым ответить на любой вопрос учащегося.

Коррекция осмысления

1. Говоря «Я не знаю», вы гораздо с большей степенью вероятности вызовете уважение за вашу прямоту и честность, чем презрение за ваше невежество. Искренность и откровенность всегда привлекают.

2. Мысль о том, что знать можно и нужно все, сама по себе абсурдна. Энциклопедическая образованность под силу лишь выдающимся личностям. По всей вероятности, вы не будете претендовать на полную исключительность,

3. Признание неполного знания в том или ином вопросе – прекрасный стимул для дальнейшего, более глубокого познания. «Я знаю только то, что ничего не знаю», – говорил великий Сократ. Как видите, к такому выводу пришел тот, кто был так богат знаниями.

4. Стереотипная манера поведения «учителя-всезнайки» не нейтральна. Дистанция, которую умышленно создают некоторые учителя, подчеркивая свою научную осведомленность и незнание учеников, не стимулирует умственную деятельность, а, напротив, подавляет ее.

5. «Однажды один ученик спросил учительницу по литературе, кто такой Урка-нава. Эту фамилию придумал он сам, сложив начальные буквы фамилий своих одноклассников. Не желая признавать своей некомпетентности, учительница ответила: «Грузинский писатель». Весь класс громко засмеялся...» Задумайтесь! Хотелось бы вам оказаться на месте этой учительницы?

Коррекция поведения

1. Приемы продуктивного разрешения ситуации:

«Я об этом ничего не знаю, но обещаю посмотреть»;

«Я не могу тебе сейчас ответить точно. Но обязательно подумаю над твоим вопросом»;

«Вопрос интересный. Мы обязательно вернемся к нему чуть позже, а пока не будем отвлекаться». (Принятие такого компромиссного решения обязательно подразумевает возвращение к заданному вопросу на следующем занятии, если вопрос и ответ на него имеют непосредственное отношение к излагаемому материалу.)

2. Проанализируйте ситуации, в которых вы колеблетесь, сказать ли: «Я не знаю» – или делаете вид, что информированы о предмете, о котором на самом деле ничего не знаете. Частый случай: когда кто-либо упоминает книгу, которую вы не читали, а вы понимающе «киваете», словно читали ее сами.

3. Если перед учениками вы чаще всего выступаете «всезнайкой», постарайтесь хоть изредка признать некоторые свои неудачи – и вы увидите, что результаты пойдут вам на пользу. Увидите, ваши ребята будут более склонны доверять вам.

4. В своем дневнике наблюдений отмечайте случаи, когда вы расстроились, сказав или сделав что-то не так, как вам хотелось бы, или же когда ваши действия и поведение нашли неадекватную оценку у других. С карандашом проанализируйте каждый конкретный случай и лишь затем, соотнеся все «за» и «против», постарайтесь принять правильное и разумное решение.

Ошибка 3. «Ничего страшного. Ну, сорвалось»

В девятом классе был запланирован поход в театр. Когда ребята выходили из класса, в дверях образовалась «пробка». И тут раздался окрик: «Вы что, очумели? Куда вы претесь? Никаких театров! Вернитесь! Дневники на стол!!!»

Это учительница русского языка и литературы наводила порядок в классе.

Убеждения

1. Такое напряжение, что держать себя все время в строгих рамках просто невозможно. Своими «выходками» они могут довести «до белого каления».

2. С ними нельзя по-другому разговаривать. Другого языка они просто не понимают.

3. Тут от всех дел и забот голова идет кругом. «Сорвалась». Ничего страшного.

Коррекция осмысления

1. Крик – это не довод и тем более не руководство к тому, как себя следует вести.
2. Ученики никогда не признают никаких ссылок на напряжение и перегрузку в работе учителя.
3. Не слишком ли часто мы переносим ритм бытовой суеты на отношения с ребятами?
4. Наше поведение, слово, жест, взгляд, «выговор» мимоходом значат зачастую больше, чем самые искусные педагогические и культурные мероприятия.

Коррекция поведения

Приемы продуктивного решения ситуации, описанной выше: «Ребята! Я не нарушу ваш «порядок», если пройду?»; «Вы позволите мне пройти? По-видимому, вы забыли, что сильным бывает тот, кто умеет позаботиться о слабом»;

«Полагаю, что в театре вы будете более интеллигентны».

1. Отмечайте все случаи, когда вам по той или иной причине пришлось повысить голос или же с раздражением разговаривать с учениками или коллегами по работе. Установите мотивы и причину вашего поведения и ваш педагогический такт. «Озлобленность» всегда порождает лишь озлобленное отношение со стороны окружающих.
2. Подумайте о стереотипах вашего поведения на чье-то резкое замечание или же чью-то грубость. Мы предсказываем вам, что вы будете выглядеть несоизмеримо лучше, если не вступите в «любовую скандальную словесную перепалку» с зачинщиками конфликта.
3. Несправедливая отметка, с точки зрения ученика, – причина его частого раздражения и недовольства. Постарайтесь «подавить» негативную ответную реакцию школьников и в какой-то мере «снять» их душевный дискомфорт. При оценке знаний важна не сама отметка, а предшествующая убедительная аргументация.

Ошибка 4. «Опять опоздание?!»

Отзвенел звонок. Коридор опустел. Но вот появляется запыхавшийся ученик. Огляделся и шмыгнул в класс. А вот и еще двое. Стучат в дверь своего класса. На миг появляется разгневанное лицо учительницы, и дверь захлопывается... перед носом нарушителей.

Первым встречает опоздавших учитель, ведущий урок. Один даже не смотрит на вошедшего и продолжает урок. Другой глянет с осуждением и разрешит сесть. Третий, забыв про класс, начинает читать нотации.

Убеждения

1. Ну, ладно. Опоздал сегодня. Завтра придет вовремя.
2. Своим пренебрежением я покажу, что не одобряю его поступок.
3. Недопустимо оставлять без внимания эти опоздания. Мое порицание будет ему уроком.

Коррекция осмысления

1. Опоздавший отвлекает класс, на него тратятся драгоценные минуты учебного времени.

2. Безнаказанные регулярные опоздания укрепляют вредную привычку разбрасываться временем. Хронически опаздывающий ученик – потенциальный прогульщик и на будущей работе.

3. Взыскания и наказания опозданий не ликвидируют. Звенья цепи «опоздание-наказание», «снова опоздание – снова наказание» повторяются многократно. Чтобы ликвидировать опоздания, надо искоренить причины, их порождающие.

4. Некоторые опоздания происходят из-за нас, педагогов, не соблюдающих единых требований к опоздавшим. Ученики не решаются опоздать на урок педагога, который нетерпим к задержкам хоть на минуту. Опаздывают на уроки нетребовательного учителя значительно чаще.

Коррекция поведения

1. Прежде всего, установите, кто на какие занятия и в какие дни опаздывает.

2. Доступ в класс свободный. С вашей стороны (со стороны учителя) никаких замечаний, никаких упреков: садись и работай. Лишь в тетрадях учета делаются пометки. Уже после урока вы сможете спокойно выяснить, кто же они, эти опаздывающие: злоумышленники, сознательно отлынивающие от занятий, или «жертвы» каких-то неблагоприятно складывающихся обстоятельств?

3. Для категории «опаздывающих умышленно» лучшее лекарство – требовательность и строгость. У них пропадет охота задерживаться, если будут знать, что их приход в школу будет контролироваться учителем. Им также полезны упражнения, воспитывающие чувство времени: дежурства перед первым уроком, подготовка наглядных пособий к уроку и т. п. Контролировать этих немногих должны учителя и актив класса. В обстановке коллективного осуждения опоздания, как правило, прекращаются.

4. Диагностика опозданий позволяет вскрыть и уважительные причины. Ученики иногда вынужденно опаздывают. «Отводил сестренку в садик», «Дома неправильно идут часы», «Родители заставляют бегать за питанием малышу», «Забыли оставить ключ. Не мог закрыть дверь» и т. д. В таких случаях ребятам надо помочь.

Наша профессиональная обязанность – помогать семье создавать благоприятные условия для учебы школьника. Все это еще раз подчеркивает необходимость дифференцированного подхода к ученикам. Не следует делать огульные обобщения и выводы!

Ошибка 5. «Снова «двойка»»

«Ну что же?! Как всегда, двойка! Предыдущих тебе, видно, было мало?! Живи и радуйся!»

«Он, конечно, – лодырь и бездельник. Правда, сегодня можно было бы поставить ему и «3». Но пусть знает, что нужно работать, а не бить баклуши».

Из беседы со слабым учеником: «Раньше я из-за двоек плакал, переживал. Не хотел и даже боялся идти домой. А теперь мне безразлично. Я в дневник даже не смотрю».

Или: «Не знаю, не учил. Ставьте кол!»

Убеждения

1. Мне не за что ставить ему другую оценку. Вызывая его к доске, я уже заранее знаю, что за этим последует.

2. Все-таки самое действенное средство стимулирования работы ученика и поддержания дисциплины в классе – наказание плохой отметкой.

3. Если бы я был уверен, что он не может, то, безусловно, поставил бы ему удовлетворительную отметку. Но я ведь убежден в обратном. Может, но не хочет. Стоит ли поощрять, если он в силах работать лучше?

4. Я – педагог. На меня смотрит весь класс. Прежде всего, я должен быть объективен. Объективность превыше всего.

Коррекция осмысления

1. Вдумайтесь в слова, сказанные В. Л. Сухомлинским: «Я не могу без сердечной боли думать о том, что во многих школах сидят за партами где-то сзади, как отверженные, угрюмые, раздражительные или же равнодушные ко всему, отстающие, второгодники. Нельзя допускать, чтобы они ушли из школы ожесточившимися или равнодушными к знаниям. Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая». Вспомните и подумайте, в другом ли положении находятся ваши отстающие.

2. Часто плохие, пусть даже заслуженные, отметки снижают у школьников веру в себя, в свои силы и возможности. Ученик становится безразличным к двойкам. Он смиряется с положением неуспевающего.

3. Отметка не должна быть источником тревоги и опасений. Ребята пойдут на ваши занятия с большей охотой и желанием, если им не будет угрожать опасность быть вызванным и получить двойку. Отметка должна вознаграждать трудолюбие, а не карать за лень и нерадивость.

4. Путь исканий – это неизбежно путь ошибок. Вы должны помнить о предоставлении ученикам права на ошибку. От ошибок нельзя «отмахиваться» традиционно плохой отметкой. Ошибки надо исправлять.

5. Стремление к объективности любой ценой сводит труд педагога к процессу измерения требуемого и достигнутого, в котором не учитывается главное – само воздействие на школьников. Что получится из учеников, для которых «двойка» становится неотъемлемым атрибутом и которых всюду «склоняют»?

Коррекция поведения

1. Задавались ли вы вопросом, как же все-таки оценивать тех, кому учеба дается с большим трудом? Ученики, которые испытывают трудности в учении, бывают не лишены своих «сильных сторон». Так, ученик, допускающий много ошибок в сочинении, не лишен умения логично излагать, анализировать или обобщать. Необходима «дифференцированная отметка», которая позволит ему проявить свои умения и не лишит его возможности добиться успеха.

2. Видимо, вы согласитесь с нами, что у каждого ученика есть свои «сильные» и «слабые» стороны. А вот насколько хорошо вы их знаете и используете ли это в своей работе? Проверьте себя. Для этого предположите, что класс, в котором вы ведете занятия, разделен на две группы. Лишь в одной из них преподавать будете вы. Назовите: а) фамилии трех мальчиков и трех девочек, которых вы хотели бы видеть в своей подгруппе, а также б) фамилии трех мальчиков и трех девочек, чье присутствие в вашей подгруппе в наименьшей степени соответствовало бы вашему желанию. Опишите «слабые» стороны школьников в варианте а) и «сильные» стороны в варианте б). Дайте шанс слабым поверить в себя. Сыграйте на их «сильной» стороне.

3. В текущем учете постарайтесь как можно реже использовать неудовлетворительные отметки. Просто укажите на пробелы в работе, отмечая, что ученик того-то не знает, пока не усвоил, что-то не умеет. Такой анализ фиксируйте в своей тетради. Это легко сделать при тематической форме учета и оценки работы школьников.

4. Неудачи ученика не основание для оценки его личности в целом. Помните, что действительность оценки прежде всего зависит от того, насколько она относится к отдельным проявлениям его личности, а не к личности в целом. Это «золотое» правило оценивания. «Ты неправильно решил задачу», но не: «Ты не умеешь считать», «Ты неправильно решил задачу», «Ты безграмотен».

5. В каждом конкретном случае глубоко вникайте в причины незнания. Что скрывается за этим незнанием: методические промахи, неумение наладить правильные взаимоотношения с учениками или же особенности самого ученика? Нельзя «тройкой» прикрывать незнание и свое нежелание работать с отдельными ребятами.

Ошибка 6. «То же мне, Толстой нашелся!» («Общенье-унижение» или «общенье-оскорбление»)

За закрытыми дверями класса: «Бездельник!», «Грубиян!», «Лентяй!», «Тупица!», «До чего ты бестолковый!».

«Будущее твоё светло и прекрасно, а главное – чисто. В дворники ты, может, и сгодишься».

«Вот смотрю я на тебя и думаю: что-то в тебе есть от обитателя зоопарка. Ну просто ничем тебя не проймешь... Садись на место, гордость ты наша (в классе смех, учитель же доволен своим остроумием).

Убеждения

1. Педагог – человек, а стало быть, он имеет право на проявление своих чувств. Пустить бы вас в класс, вы бы быстро забыли про всю педагогику и психологию.

2. Если я искренен в своем гневе, значит, у меня есть на то основания.

3. Получается так, что ученик имеет право «ничего не делать», «паясничать», «изошряться» в своих выходках на уроках; педагог же должен руководствоваться лишь заповедями типа: «Не обидь», «Не выгони», «Не поставь» и т. п.

4. Выставляя одного на «посмешище», тем самым учишь остальных.

Коррекция осмысления.

1. Оскорбление, унижение как ответная реакция на неблагоприятные действия учеников – это признание собственного бессилия в продуктивном разрешении конфликта.

2. Еще Аристотель говорил: «Если человеком овладевает гнев, решения его неизбежно становятся непригодными». Дав «выход» своим чувствам, вы лишь на какой-то момент «облегчите» свое состояние, которое почти тотчас же сменится глубоким разочарованием и огорчением. Не зря гласит древняя мудрость: «Сильнее всех владеющий собой!».

3. Ваше пренебрежение принципом доброжелательности освобождает ученика от необходимости быть вежливым и почтительным по отношению к вам. Недоброжелательность учителя – плохой помощник в сложных коллизиях. Мы рискуем потерять неизмеримо больше, нежели приобретем.

4. «В изумлении останавливается подчас разумный ребенок перед агрессивной язвительной седовласой глупости... Я часто думал о том, – писал Януш Корчак, – что значит «быть добрым»? Мне кажется, добрый человек – это такой человек, который обладает воображением и понимает, каково другому, умеет почувствовать, что другой чувствует». (Обратите внимание, какое прекрасное определение эмпатии!)

Коррекция поведения

1. Есть разница между осуждением как приемом педагогического воздействия, который выражается в отрицательном отношении к нарушению норм поведения, с одной стороны, и раздражительностью, озлобленностью – с другой. Только осуждение включает в себя Элемент убеждения, раскрывающий сущность вины и отношения к виновному.

2. Выразить недовольство можно воздействиями деликатными и эффективными, не вызывающими озлобления ребенка, к примеру, необычной реакцией педагога на озорной поступок. Привлекательный на первый взгляд поступок становится нелепым и глупым, если учитель попросит еще раз повторить его, не находя в нем ничего предосудительного. Ожидаемый учеником «эффект» не будет достигнут и тогда, когда учитель проявит готовность «содействовать» в происходящем: ученик залез под парту перед началом урока. Войдя в класс, учитель разрешает ему провести там все 45 минут и даже подает ему тетрадь, учебник и ручку под парту. Нешаблонная реакция, отражающая индивидуальность учителя, чаще всего поражает и привлекает непосредственностью высказанного отношения.

3. Проявление возмущения как прием педагогического воздействия нельзя смешивать с обычным выражением возмущения, когда в порыве гнева вырываются грубые слова, окрики, оскорбления. Возмущение неблагоприятным поступком может найти свое выражение в ваших проникновенных словах, интонации и мимике. Мы склонны считать, что эффективность воздействия обеспечат ваша выдержанность и умение владеть собой. В течение двух недель фиксируйте каждый случай, когда вы испытывали раздражение. Тщательно анализируйте причины его возникновения. Так ли уж виноваты ваши ученики?!

А вдруг ваше раздражение – результат внутренне отрицательного отношения к ним или просто ваше неумение быть терпеливым?

4. От учителей можно часто услышать: «Сдают нервы». А ведь самообладание – одно из самых главных качеств нашего профессионального мастерства. Просто так оно не дается. Для начала займитесь аутотренингом. Когда обстановка в комнате располагает к полному покою, постарайтесь сосредоточиться на одной мысли: «Я спокойна (спокоен)». Вдох, выдох, и на паузе мысленно произносите, повторяйте, убеждайте себя: «Я спокойна, спокойна». Благоприятная обстановка – неперенное условие этой процедуры, ибо сочетание ее со словом «спокойна» должно прочно закрепить условный рефлекс. Вот тогда-то в любой обстановке за мыслью: «Я спокойна» наступит ваше внутреннее спокойствие. Не забывайте, что ваши занятия должны быть регулярными.

Ошибка 7. «Все видеть и все замечать»

«Я долго буду тебя ждать? Открой книгу и смотри в нее!»
«Ты куда смотришь? Где твои руки? Что ты там держишь? Дай сюда!»
«Замолчи, не подсказывай!»
«Не вертись!»
«Не отвлекайтесь! Перестаньте разговаривать!»
«Ты долго будешь смотреть в окно?»
«Вы замолчите или нет?!»

Убеждения

1. «Школа без дисциплины – мельница без воды».
2. Если сидят тихо и молчат, значит, слушают.
3. На уроке просто необходимо, чтобы ученики сидели «тише воды и ниже травы». Иначе вся работа учителя пойдет насмарку.
4. Прикрикнешь – замолчат, начнешь с ними обращаться тактично – порядка нет.

Коррекция осмысления

1. Дисциплина на уроке не зависит от количества замечаний. Учитель, который ежеминутно делает замечания, никогда не добьется дисциплины.

2. Иногда ученики как будто слушают, но на самом деле не слышат. И тут же учитель начинает принимать меры... А ведь мы должны прежде всего научить ученика слушать, а главное, слышать.

3. Кому на уроке нужна тишина? Прежде всего нам, учителям. Так нам легче работать. «Полный покой» не присущ детской натуре. Можно ли требовать от ученика сосредоточенности его внимания на протяжении 6–7 часов учебного времени? Наряду с вашим предметом есть еще и другие. А вот создать определенные условия, позволяющие «включить» внимание, вернее, переключить его с одного вида деятельности на другой, нейтрализовать «отвлечение» должны мы, учителя. Тишина должна быть не во имя «тишины», а во имя работы.

4. Прямые воспитательные воздействия и требования типа «Не вертись!», «Перестаньте разговаривать!» и т. п. содержат скорее элементы принуждения,

чем элементы убеждения. Такое «давление» на внутреннюю позицию ученика оказывает не большее влияние, чем разговоры о халве в известной восточной пословице: «Сколько ни кричи «Халва!» – во рту сладко не станет». Мы требуем послушания тогда, когда этого хочется нам. Часто мы непоследовательны в своих требованиях. И тем самым освобождаем ребят от необходимости соблюдения традиции «вести себя хорошо».

5. Профессиональная наблюдательность педагога состоит не только в умении видеть все, что заметно, и замечать даже то, что не видно. Она как раз состоит в обратном: в умении видеть, но не все замечать. Представьте себе педагога, который реагирует на происходящее в классе не избирательно, а на все подряд. Работа такого педагога – сплошной конфликт.

Коррекция поведения

1. Большинство учителей стремятся сдерживать нарушителей дисциплины требованиями типа: «Замолчи!», «Сиди спокойно!» и т. п. Требование, чтобы школьники на уроке сидели «тише воды и ниже травы», не всегда оправдывает себя. Ведь групповые формы работы подразумевают взаимное общение, на основе которого и формируется коллективное мнение, делаются коллективные выводы. На определенных этапах урока рабочий шум неизбежен. Ориентируя ребят на совместное обсуждение проблемы, напомните им, что рядом работают их товарищи и излишний шум будет им мешать.

2. Заставляйте учеников действовать: усложненные задания давайте сильным ученикам, доступные – слабым. А главное – не забывайте: серьезные задачи порождают серьезное к ним отношение.

3. Постарайтесь молча, без единого слова заставить отвлекшегося ученика прекратить заниматься посторонним делом. Тот же эффект может быть достигнут путем «выдержанной паузы», нестандартным вопросом, удачной репликой и т. п. Нужно возможно спокойнее реагировать на недисциплинированность школьников. Лучше отнестись с юмором, чем громогласно «подавлять» проступки.

4. Учитель пишет на доске. В это время тишину нарушает шум падающей книги. Резкий поворот учителя к классу – и нарушитель изобличен: «Еще раз – и ты выйдешь из класса». Оценив ситуацию, другой ученик уже специально бросает книгу и произносит «писклявым» голосом: «Гера, свершилось, выходи из класса». Избегайте шаблонных приемов воздействия. Они чаще всего ставят учителя в неловкое положение.

5. Аргументы типа: «Двойку поставлю», «В дневник запишу» и т. п. могут обеспечить лишь временное «слепоте» подчинение требованию. Непонимание разумности требования и его неприятие часто вызывают сопротивление учеников. Когда самые справедливые замечания произносятся резко, неуважительно, они плохо воспринимаются, становятся оскорбительными. Формулой вашего отношения к ученику должно быть: «Как можно больше требовательности и как можно больше уважения».

Ошибка 8. «Отметка – «кнул и пряник» процесса обучения»

«Обучать без отметок? Да это просто немыслимо»,

«А ведь школьники любят получать отметки»,

«Ты меня порадовал. Ставлю тебе «5».

Например: классный руководитель поставил ученикам отметки в журнал за их участие в концерте. Или вот как некоторые ученики объясняют полученную ими двойку: «Забыл тетрадь», «Подсказал», «Повернулся к товарищу, хотел спросить» и т. п.

Убеждения

1. Обучение с отметкой проверено вековым опытом. Процесс усвоения знаний без оценок невозможен. В противном случае это «обезличит» школьника, ослабит ответственность учителей.

2. Отметки стимулируют успеваемость, вырабатывают требовательность к себе.

3. Упразднение отметок сведет на нет весь педагогический труд. Большинство учеников и так не хотят учиться, а если будут знать, что им ничего «не угрожает» и никто не будет поощряться, вообще перестанут заниматься.

4. Поощряемые ученики достигают значительно больших успехов по сравнению с теми, кто никак не поощрялся.

Коррекция осмысления

1. Формы выражения отметки, которые до сих пор распространены в нашей школе (это балльная система оценок), унаследованы от весьма далеких времен и порой не соответствуют сегодняшним задачам школы.

Ведь школьный балл в лучшем случае оценивает только сумму приобретенных учеником знаний и навыков. А в наших журналах, к сожалению, немало оценок якобы за знания, которые по существу являются оценками по поведению.

2. Думали вы когда-нибудь о том, что отметку можно заменить? Многие хорошие педагоги забывают, что главным в оценке работы ученика должен быть качественный анализ этой работы: подчеркивание всего положительного, выявление причин недостатков и т. д. Теперь вы понимаете, почему констатация: «Ты меня порадовал. Ставлю тебе «5», – не дает объяснения поставленной отметки. Получается так: «порадовал» учителя, потому и поставили... Главным должно быть оценочное суждение, а отметка – лишь вспомогательное средство.

3. Воздействия отметки не нейтральны. Плохая отметка может пагубно сказаться на обучении и эмоциональном настроении учеников. Неудача или мысль о том, что они не справились с заданием, влияет на их самооценку. Вот почему важно не забывать, что на последующие действия влияет не только факт успеха или неудачи, но и восприятие учениками результатов своего труда.

4. Часто говорят о вреде «двоек», хотя и «пятерки» могут принести немалые нравственные потери, если оценка превращается в самоцель. Ученики начинают требовать своеобразной оплаты за каждое выученное правило, параграф, за решенную задачу или пример. Учеба ради отметки нередко заставляет учеников прибегать к различным хитростям. А ведь предполагается,

что у детей должны быть хорошие знания и достаточно высокие мотивы их приобретения.

5. С момента появления ребенка в школе учитель начинает использовать отметку как средство, побуждающее ученика к активной работе, то есть используется отметкой как мотивирующим средством. (Недаром же два ученика первого класса хвастались друг перед другом: «Я получил сегодня одну «пятерку!» – «Я лучше, – возразил другой, – у меня сегодня две тройки!».) Но, используя отметку как средство мотивации, мы незаметно смещаем центр мотивационной сферы учебной деятельности с ее результата и процесса на оценку деятельности. Отметка в этом случае приобретает в глазах учеников самодевлеющую ценность и заслоняет подлинную ценность его деятельности.

Коррекция поведения

1. Мы часто слышим от учителей: «Ученики любят получать отметки». Но любят-то они получать хорошие отметки! Найдите ученика, который хотел бы вместо «пятерок» получить «двойки». Нет таких! Мы ратуем за более «ослабленную роль отметок». Это вовсе не означает, что с оценкой нужно покончить раз и навсегда. Просто нужно вводить более гибкие, информативные способы оценивания. Часть выставляемых вами отметок замените оценочными суждениями, выделяя в них то, что для данного ученика наиболее существенно, отмечая сначала достоинства, а потом недостатки, разъясняя ошибки и показывая пути их преодоления.

2. Там, где возможен письменный контроль, то есть контроль за самостоятельно выполненной работой, используйте отметку. Но добавьте еще 2–3 нестандартные фразы, выражающие ваше отношение к усилиям, достижениям и неудачам ученика. И лишь затем напишите: «Выше «3» оценить пока нельзя».

3. Без отметок оценивайте задания, которые выполняются под вашим руководством. Попробуйте свое оценивание дифференцировать по видам работ: за устные ответы, за письменные, за выученное наизусть и т. д. Итоговую отметку выводите на основе сопоставления общих отметок по этим различным видам работ.

4. Для того чтобы развить умение самооценки и самоконтроля работы, используйте разные формы взаимопроверки и взаимооценки, задания на рефлекссию (анализ) своей деятельности. Это формирует разумное отношение к отметке как к важной, но не самой существенной ценности в работе.

5. «Вызовут – не вызовут, спросят – не спросят». Ученики хитрят, высчитывают вероятность риска. Хитрим и мы, учителя, стараемся заставить ученика врасплох... А если ученикам дать право планировать свои ответы-вызовы? Вот что предлагает своим ученикам уже на первом уроке педагог Я. Я. Эн-деле: «Норма пятерки в этой четверти – 12 хороших ответов или 13, из которых два могут быть удовлетворительными. Норма четверки – 13 ответов с четырьмя «тройками», или 11 с тремя, или 10 с двумя. Неудовлетворительные ответы в счет не идут вообще». И результаты есть. Прекрасные результаты.

Ошибка 9. «Не в вопросах, а в ответах суть учения»

«Какого цвета эта жидкость?» (показывая на жидкость определенного цвета) – вопрос задан в девятом (!) классе.

«Можно ли так записать?» (по сути своей вопрос означает: «Ответ неверен»).

«Ты давай-ка отвечай, а не задавай мне вопросы. Задавать их буду я.

«Почему у вас открыты учебники? Что это за новая мода?» Вопрос такой: «Когда и как образовалось Древнерусское государство? Карпов! Ты что, не готов? Не хочешь учиться?! Садись. Дай дневник».

Убеждения

1. Хорошо знаю, что мне нужно спросить и как.
2. Для опытного учителя не существует проблемы «вопроса». Он его задает, а они отвечают при условии, что знают ответ.
3. Не могу же я ждать, пока он «соизволит» ответить на мой вопрос.
4. Им лишь бы задавать вопросы. Вы думаете, их что-нибудь интересует?
5. Какой вред может быть от наводящего вопроса? Ведь я помогаю ученику.

Коррекция осмысления

1. «Что такое вопрос?» – вопрос о вопросе – отражает неоднозначный характер используемого учителем средства. У вопроса «раздвоенный язык». Он может стимулировать, может и подавлять.

2. Недаром говорят: «Каков вопрос – таков и ответ». От вопросов учителя зависит, куда будет направлена мысль учеников, к каким логическим выводам они придут.

3. Учитель задает вопрос классу. Вызывает ученика, тот чуть замешкался. Его тут же сажают на место и вызывают следующего... Типичная ситуация? Да. От урока к уроку она повторяется. А ведь совершенно неверно требовать от учеников немедленных ответов. Так можно воспроизвести лишь заученный материал. Самостоятельные суждения и выводы предполагают спокойное обдумывание, сравнение, мысленное апробирование.

4. Лапидарный и поверхностный ответ на вопрос ученика снижает его познавательный интерес к предмету.

5. Множество «мелких», «бессистемных» вопросов лишь подавляет мыслительную активность. Более того, такие вопросы раздражают ученика, мешают ему сосредоточиться, ваши вопросы типа: «Кто?», «Что?», «Сколько?», «Куда?» – не вызовут у учеников даже желания отвечать на них.

Коррекция поведения

1. При разборе умения задавать вопросы полезно будет обратиться к классификации американского психолога А. Блума: вопросы низкого уровня требуют что-либо вспомнить, средний уровень требует применения знаний, а высокий – синтеза этих знаний. Подобная система отсчета пригодится, когда вы будете стараться спланировать и практически использовать умение задавать вопросы.

2. Элементарное знание, что вопросы более высоких уровней – «нужная и хорошая вещь», не должно заслонять значения простых вопросов (средства привлечения внимания на начальных стадиях обучения; фактора, усиливающего мотивацию). Вы сами должны решать, при каких обстоятельствах надо воспользоваться тем или иным типом вопроса. Не забывайте: надлежит думать и решать, а не стихийно задавать вопросы.

3. Конечно, наши ученики должны постоянно помнить необходимые правила, слова, формулы, даты. Порой в этом отношении мы чересчур терпимы и даже нетребовательны. Но ведь не менее важно давать ученикам время на размышление, обдумывание, в особенности тогда, когда по сути вопроса и в интересах дела это необходимо для развития их личности.

4. Подсчитайте, сколько вопросов вы задаете своим ученикам на одном уроке. Много? А теперь ответьте еще на один вопрос: «Каким тоном вы задаете эти вопросы?» В довольно резкой форме, не терпящей промедления, не так ли? Вам не надоели ваши вопросы? Вот так и ученикам надоедают мелкие и бессмысленные вопросы. К тому же надо учесть, что во время опроса ребята находятся в состоянии повышенной тревожности. Атмосфера опроса из-за императивности урока не всегда доброжелательна и спокойна. Это еще больше усиливает напряженность, а, следовательно, отрицательно сказывается на ответах.

Ошибка 10. «Не смей свое суждение иметь!»

«Не надо нам твоих мыслей. Ты излагай то, что сказано в учебнике».

«Зубрю до потери пульса».

«Учу до посинения».

...Урок физики. Еще на перемене ученики не выпускают из рук учебники, бормоча про себя и заучивая текст. Звонок... В классе все подавлены страхом: только бы не вызвали.

«Ты давай-ка тут не рассуждай. Делай так, как тебе сказано».

Убеждения

1. Где уж им «потянуть» дополнительный материал. Пусть с учебником хотя бы справятся.

2. Пока в готовом виде не «вложишь» материал в их «умную» голову, никакого эффекта не добьешься.

3. Когда выучат, тогда и ответят.

4. Дай им волю – беды не оберешься.

Коррекция осмысления

1. Полноценная умственная деятельность ученика – это прежде всего осмысление, а не механическое заучивание материала.

2. Известный немецкий математик Клейн пошутил однажды: «Нынешний гимназист подобен пушке, которую десять лет начиняют знаниями, а потом выстреливают, и после этого в ней ничего не остается». Слова ученого, конечно, лишь шутка. Но подумайте: не происходит ли порой что-то подобное и с нашими учениками? Собственные наблюдения, живая мысль, самостоятельные

выводы подменяются механическим запоминанием. Это отбивает всякую охоту учиться.

3. Мнения самих учеников по сути своей совпадают с самыми прогрессивными установками педагогической науки. Вот лишь некоторые из них: «Очень ценю умелое изложение самой сути материала. Приятно, когда педагогу интересно наше мнение»;

«Мне нравится глубина и ясность объяснения. Только поняв до конца то, что учишь, можно извлечь пользу из материала».

4. Особенно нетерпимы для учеников доводы типа «Делай так, как тебе сказано». Нельзя приучить школьников делать то, в целесообразности и правильности чего они не убеждены.

5. Нет ничего удивительного, что на предложение: «Вот вам, пожалуйста, возможность проявить себя, свое творчество и инициативу», – ребята отвечают молчанием... Не привыкли. А не привыкли они, ученики, потому, что не привыкли мы, учителя. Задумывались ли вы над тем, что порой предложения ребят – «обуза» для нас, лишние хлопоты и беспокойство?

6. Запомните: научить самостоятельности на словах, лишая своих подопечных возможности что-то решать самостоятельно, невозможно.

Коррекция поведения

1. Во всех наших «бедах» мы часто обвиняем «неудачный подбор» учеников в классе. А ведь начинать надо с себя. Именно позиция учителя на уроке создает отличия в отношениях учеников к изучаемому предмету. Сводя весь процесс обучения к заучиванию устоявшихся точек зрения и общепринятых оценок, мы освобождаем ученика от необходимости мыслить самостоятельно. В центре урока должна быть мысль, руководимая педагогом, а не воспроизведение готовых формулировок. Воображение, фантазия, собственные мысли учеников – эти «сокровища» нужно «добывать» на уроке.

2. Отступление от трафарета – не основание для «тройки» или заниженной «четверки». Запоминание требует избыточной, исчерпывающей информации. А есть ли эта «избыточность» в учебниках?

3. Вы научили своих учеников самостоятельно работать с книгой? Это непростое умение. Само по себе это умение не возникает. К сожалению, ученики совсем не владеют элементарной технологией самого процесса учения. Где же наши конкретные рекомендации: «Как работать с учебником?», «Как выполнять домашнее задание?», «Примерное оформление задачи»?

4. Учиться только лишь из чувства долга трудно. Поэтому учение должно быть интересным. Заботимся ли мы о непосредственных интересах наших учеников? Мы чересчур часто говорим об обязанностях и ответственности за учение. И забываем, что должны входить в класс с одной целью: нести своим ученикам радость познания, чтобы каждый из них почувствовал, что можно «любую на свете задачу решить, коль вычесть уныние, волю умножить, упорство прибавить, любовь разделить».

Примерная схема психолого-педагогического анализа урока

I. Психологическая оценка структуры урока в связи с его конкретными целями и задачами

1. Тема, цель и задачи урока.
2. Структура урока и его психологическая целесообразность.

II. Психологическая оценка содержания урока

1. Психологическое качество учебного материала (описательный или объяснительный, степень его наглядности, конкретности, абстрактности и обобщенности).

2. Активизации каких сторон познавательной деятельности учащихся требует восприятие этого материала (образной или словесно-логической памяти, абстрактного мышления, воображения)? Какие эмоции могут быть вызваны?

3. Соответствие данного учебного материала возрастным особенностям познавательной деятельности учащихся, их жизненному опыту и уровню знаний.

4. Как учитель делает сложный материал доступным восприятию учащихся данного возраста, понятным и интересным (ясность и простота изложения, наличие ярких примеров, аналогий, сравнений, использование наглядных средств, связь с жизнью и т. д.)?

5. Каково воспитательное воздействие данного материала (моральное, эстетическое и т. д.)? Насколько оптимально учитель реализует воспитательные возможности учебного материала?

III. Управление познавательной деятельностью и ее проявление на уроке

1. Организация внимания:

а) пути организации внимания на всех этапах урока (обращение к учащимся с призывом быть внимательными, подчеркивание значимости деятельности, постановка конкретной задачи, использование принципа наглядности и обращение к непроизвольному вниманию и т. д.);

б) виды внимания, имевшие место на уроке, и форма их проявления у отдельных школьников;

в) способы организации переключения внимания учеников с одной деятельности на другую;

г) в каких сложных видах деятельности, предложенных учителем, требовалось распределение внимания учащихся и как они с этим справились.

2. Организация восприятия и его характер:

а) что является объектом восприятия учащихся (речь учителя, текст учебника, различные наглядные средства); качество материала восприятия;

б) использование наглядных средств, их функция на уроке;

в) осмысленность восприятия материала.

3. Активизация памяти и ее развитие:

а) обращение учителя к памяти школьников; выяснение того, с какой целью оно проводилось на различных этапах урока;

б) какие виды памяти преимущественно актуализировались на уроке (наглядно-образная, словесно-логическая, эмоциональная, непреднамеренная, преднамеренная, механическая, смысловая);

в) какие приемы запоминания изучаемого материала использовал учитель на уроке (постановка цели запомнить, логическая обработка материала, установление различного рода ассоциаций, включение в деятельность, повторение, эмоциональная нагрузка и т. д.);

г) как проявились у отдельных учеников на уроке процессы памяти (запоминание, воспроизведение, забывание).

4. Активизация мыслительной деятельности учащихся:

а) как учитель формировал научные понятия; как при этом использовал наглядные средства;

б) какие связи между понятиями он устанавливал и какие суждения формировал;

в) каким путем (индуктивным или дедуктивным) вел он учащихся к усвоению тех или иных понятий или суждений;

г) насколько преподаватель вызвал потребность у учеников в усвоении данных понятий (раскрыл теоретическое значение, показал практическую применимость, связал с жизнью и т. д.):

д) уровни усвоения понятий, проявленные на уроке; ошибки при определении понятий;

е) активизация самостоятельного творческого мышления школьников; выяснение того, имела ли место проблемная направленность построения урока, проблемные ситуации (пути их создания); уровень проблемности, степень заинтересованности и активности учащихся в поиске ответа;

ж) какие конкретные мыслительные действия должен самостоятельно произвести ученик для того, чтобы найти решение поставленной проблемы (проанализировать один пример),

з) в какой степени класс подготовлен к проблемному обучению (общий уровень развития, наличие необходимых знаний и умений, количество учащихся, активно проявивших себя в поиске ответа на вопрос);

и) обучал ли учитель школьников уже готовым приемам рационального мышления, давал ли «предписания алгоритмического типа» и как он вводил их;

к) насколько внутренне стройно, логично, последовательно был построен урок в целом;

л) логика рассуждений учащихся, ошибки в рассуждениях.

5. Активизировались ли на уроке представления, репродуктивное и творческое воображение?

6. Как осуществлял преподаватель учет индивидуальных особенностей учеников?

IV. Организация учителем обратной связи

1. На каких этапах урока (во время опроса, при подаче нового материала, при закреплении) учитель обращался к школьникам и с какой целью?
2. Уровни усвоения знаний учащимися, которые были выявлены на уроке.
3. Носила ли обратная связь не только контролирующий, но и обучающий характер? В чем это проявилось?
4. Как воспринимали ученики оценки и комментарии к ним, полученные на уроке?
5. Влиял ли характер ответов школьников на дальнейшие действия и слова учителя, т. е. как перестраивалась его деятельность в зависимости от обратной информации?

V. Воспитательное воздействие личности учителя и его деятельности на уроке

1. Воспитательное воздействие личности учителя: его внешности, речи, манер, характера общения с учащимися. Отношение их к учителю, в чем оно проявилось? Эмоциональный климат урока.
2. Требования учителя и их значение для формирования волевых и моральных качеств личности учеников (требования к ответу, поведению, речи, дисциплине и т. д.). Отношение ребят к этим требованиям.
3. Воспитательное значение методов и приемов обучения, использованных на уроке.
4. Как преподаватель учит учиться, владеть техникой учебной работы (слушать объяснение, делать записи, работать с книгой, контролировать самого себя и т. д.)?

VI. Результаты урока

1. Достигнуты ли цели урока? По каким психологическим показателям можно судить об этом (уровень усвоения, внимания, интерес, проявление эмоций)? В чем конкретно это проявилось? Что дал урок для общего развития учащихся?

Приложение 6

Программированные контролирующие задания по педагогической психологии

Вариант 1

Выберите правильный вариант ответа

1. Что выступает предметом педагогической психологии?
 - а) процесс обучения
 - б) воспитательный процесс
 - в) механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта
 - г) психологические основы педагогики

2. Обучение – это:

- а) взаимодействие педагога и учащегося
- б) активный целенаправленный процесс передачи обучающемуся социокультурного опыта предыдущих поколений
- в) процесс приобретения, закрепления и дополнения знаний, умений и навыков
- г) освоение обучающимся социокультурного опыта в процессе осуществления учебной или другой деятельности

3. Как решается вопрос о соотношении обучения и развития в отечественной психологии?

- а) обучение не зависит от развития учащегося
- б) развитие опережает обучение и ведет его за собой
- в) обучение играет ведущую роль в психическом развитии ребенка
- г) обучение – это только внешние условия созревания, развития

4. В концепции развивающего обучения Л. В. Занкова высокий уровень трудности определяется:

- а) большим объемом учебного материала
- б) самостоятельным изучением учебного материала
- в) познанием существенных связей явлений
- г) необходимостью запоминания большого количества информации

5. Проблемная ситуация задается обучаемому в форме вопросов типа:

- а) «сколько?», «где?», «когда?»
- б) «почему?», «как?», «в чем причина?»
- в) «куда?», «откуда?», «какова связь между явлениями?»
- г) «о чем?», «зачем?», «каким образом?»

6. Укажите этапы формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину):

- а) восприятие, осмысление, закрепление, применение учебного материала
- б) повторение изученного материала, изучение нового материала, закрепление усвоенных знаний и умственных действий, их обобщение и систематизация
- в) мотивация, ориентировочная основы действия, выполнение действия в материальной форме, в плане громкой речи, речи «про себя», внутренней речи
- г) речь «про себя», речь «для себя», речь «в себе»

7. Термин «учение» означает:

- а) синоним познания
- б) деятельность учащегося в обучении
- в) работу учителя
- г) взаимодействие учителя и учащегося

8. Какая из перечисленных функций не относится к оценке?

- а) планирующая

- б) обучающая
- в) контролирующая
- г) воспитывающая

9. Выделите высший уровень обученности:

- а) узнавание
- б) воспроизведение
- в) понимание
- г) усвоение

10. Обучаемость – это:

- а) балльное выражение соответствия уровня знаний, умений и навыков требованиям образовательной программы
- б) суждение о качестве обученности человека и резервах его роста
- в) достигнутый уровень качества знаний, умений и навыков
- г) потенциальные возможности освоения знаний, умений и навыков

11. Мнемотехника – это:

- а) наука о памяти
- б) умение рационально запоминать
- в) приемы борьбы с забыванием
- г) наука о рациональных способах запоминания

12. Препятствием на пути развития творческого мышления детей является:

- а) поощрение шаблонных ответов
- б) разрешение и поощрение множества вопросов
- в) стимулирование независимости и самостоятельности
- г) постановка и решение проблемных ситуаций

13. Педагогическая деятельность представляет собой:

- а) формирование у учащихся знаний, умений и навыков
- б) воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное и интеллектуальное развитие
- в) любовь к детям, к педагогической профессии
- г) воспитание подрастающего поколения

14. Как называются способности учителя воспринимать и понимать учащихся?

- а) дидактическими
- б) перцептивными
- в) коммуникативными
- г) академическими

15. Основным признаком педагогической компетентности является:

- а) готовность и способность к решению разных типов педагогических задач
- б) эрудиция и осведомленность в области педагогики

- в) самостоятельность и ответственность в педагогическом труде
- г) умение соответствовать требованиям профессионального педагогического сообщества

16. А. К. Марковой и А. Я. Никоновой выделены следующие стили педагогической деятельности:

- а) авторитарный, демократический, либеральный
- б) вдохновляющий, социализирующий, теоретизирующий, дисциплинирующий
- в) эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный
- г) общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание

17. Воспитание – это:

- а) формирование личности в процессе и результате ее социализации
- б) целенаправленное воздействие на человека с целью формирования у него определенных ценностных ориентаций, принципов поведения, систем оценок
- в) целенаправленное создание условий для развития личности
- г) качество личности, обеспечивающее ее нравственное поведение в обществе, плодотворное взаимодействие и общение с другими людьми

18. Внушение как воспитательное средство – это:

- а) убеждение
- б) поощрение
- в) нравственное просвещение
- г) эмоциональное воздействие

Восстановите последовательность

19. Этапы развития педагогической психологии:

- а) создание собственно психологических теорий обучения
- б) осознание необходимости «психологизировать» педагогику
- в) начало использования данных различных экспериментальных наук, прежде всего физиологии и анатомии
- г) формирование предпосылок перехода педагогической психологии на новую стадию, где развитие человека – свободного пользователя и созидателя новых информационных технологий – обеспечивает ему свободу действий в новом информационном пространстве

20. Уровни обученности:

- а) понимание, являющееся следствием главенствующего участия в деятельности учения процессов мышления
- б) узнавание, т. е. выделение какого-то материала среди другого, представляющегося вовсе неизвестным

- в) воспроизведение, являющееся следствием преимущественной работы памяти в структуре деятельности учения
- г) усвоение, выражающееся в своеобразном переводе материала во внутреннее, собственно личностное существование

21. Этапы формирования навыка:

- а) синтетический
- б) варьирующий
- в) аналитический
- г) ознакомительный

Установите соответствие

22. Соотнесите имена известных педагогов и их новаторские идеи:

- | | |
|-----------------------|--|
| 1) К. Д. Ушинский | а) теория и практика воспитания в коллективе |
| 2) С. Т. Шацкий | б) гуманная школа радости |
| 3) А. С. Макаренко | в) комплексное обучение и воспитание (педагогическая антропология) |
| 4) В. А. Сухомлинский | г) опыт трудового воспитания |

23. Соотнесите педагогические способности и их основные характеристики:

- | | |
|--------------------|---|
| 1) перцептивные | а) способности передавать учебный материал, делая его доступным для детей, вызывать интерес к предмету |
| 2) прогностические | б) способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность |
| 3) дидактические | в) способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника |
| 4) коммуникативные | г) способности находить правильный подход к учащимся, добиваться взаимопонимания с ними |

24. Соотнесите стили педагогической деятельности с их характеристиками:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1) эмоционально-импровизационный; | а) ориентируясь преимущественно на результаты обучения, проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности; высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний) сочетается с малым набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся |
| 2) эмоционально-методичный; | б) учителя отличает ориентация на процесс обучения; объяснение нового материала учитель строит логично, интересно, однако часто отсутствует обратная связь с учениками; недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся |
| 3) рассуждающе-импровизационный; | |
| 4) рассуждающе-методичный. | |

- в) ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, следит за уровнем знаний всех учащихся; используя богатый арсенал методических приемов, стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а заинтересовать особенностями самого предмета
- г) ориентация на процесс и результаты обучения; проявляет меньшую изобретательность в подборе методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы; дает возможность отвечающим детально оформить ответ

Вставьте пропущенные слова

25. ... мотивация учения связана с потребностью самосовершенствования человека, направлена на развитие его личности, способностей, на моральный и интеллектуальный рост.
26. ... – потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной со взрослыми работе.
27. ... педагога – это интегральная психологическая характеристика его труда, свидетельствующая о достаточно высоком уровне овладения профессией.
28. Главный недостаток школьного усвоения понятий – ..., суть которого состоит в том, что учащиеся, правильно воспроизводя определение понятий, не умеют пользоваться ими при ориентировке в предметной действительности, при решении задач на применение этих понятий.
29. ... – элемент педагогической действительности, который в представленном виде, в данном качестве еще не встречался.
30. ... педагогическая ситуация – кратковременное взаимодействие учителя с учеником (коллективом класса) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений

Вариант 2

Выберите правильный вариант ответа

1. Разделами педагогической психологии являются:

- а) психология образовательной деятельности, психология учебной деятельности и ее субъекта, психология педагогической деятельности и ее субъекта, психология учебно-педагогического сотрудничества и общения
- б) психологические закономерности и механизмы обеспечения педагогом обучения, воспитания и развития детей
- в) психология обучения и воспитания в дошкольном возрасте, в младшем школьном возрасте, в подростковом возрасте, в юношеском возрасте
- г) психология школьника и студента, психология педагога и преподавателя

2. Какое из этих понятий является самым широким?

- а) учение
- б) учебная деятельность
- в) обучение
- г) научение

3. Процесс человеческого обучения является:

- а) обусловленным врожденно
- б) неизбежным
- в) стихийным
- г) организованным

4. Научно-теоретический тип мышления характеризуется:

- а) усвоением логических форм
- б) формированием содержательных обобщений
- в) овладением большой суммой знаний
- г) умением четко излагать свои мысли

5. Высший уровень проблемного обучения характеризуется:

- а) умением решать сложные задачи, проблемы
- б) возникновением познавательной потребности
- в) быстрым темпом усвоения учебного материала
- г) осознанием и самостоятельным формулированием проблемы и поиском ее решения

6. При программированном обучении:

- а) обучающийся не может сделать следующий шаг в освоении учебного материала, не овладев предыдущим
- б) обучающийся может сделать следующий шаг в освоении учебного материала, не овладев предыдущим
- в) обучающийся усваивает учебный материал, разбитый на порции
- г) обучающийся усваивает учебный материал с помощью компьютера

7. Структурные компоненты учебной деятельности – это:

- а) побудительный, операционный, контрольно-оценочный

- б) стимулирование, организация, реализация, контроль, коррекция
- в) мотивация, учебные задачи, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль, оценка, переходящая в самооценку
- г) учитель, ученик, учебный материал

8. Главной функцией контроля знаний является:

- а) наказание – поощрение
- б) мотивация
- в) вмешательство
- г) проверка

9. Отметка – это:

- а) балльное выражение соответствия уровня знаний, умений и навыков требованиям образовательной программы
- б) суждение о качестве обученности человека и резервах его роста
- в) достигнутый уровень качества знаний, умений, навыков
- г) потенциальные возможности освоения знаний, умений, навыков

10. Что не относится к обучаемости?

- а) зона ближайшего развития
- б) зона актуального развития
- в) индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения
- г) способность к осознанному, целенаправленному приобретению знаний, умений и навыков

11. Выделите нежелательный прием управления вниманием на уроке:

- а) яркость и новизна изложения
- б) образная и выразительная речь учителя
- в) использование общественного мнения класса для осуждения тех, кто отвлекается, работает невнимательно
- г) создание интереса у учащихся к уроку

12. Как называются способности учителя передавать учащимся учебный материал доступно и интересно, формировать у них познавательную активность?

- а) академическими
- б) перцептивными
- в) коммуникативными
- г) дидактическими

13. В. А. Канн-Каликом выделены следующие стили педагогического общения:

- а) авторитарный, демократический, либеральный
- б) вдохновляющий, социализирующий, теоретизирующий, дисциплинирующий

- в) эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный
- г) общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание

14. Каково основное содержание профессиограммы педагога?

- а) в профессиограмме указаны отличия профессии педагога от других профессий
- б) профессиограмма характеризует деловые и нравственные качества личности педагога
- в) профессиограмма описывает условия труда педагога
- г) в профессиограмме отражены обобщенные требования к профессиональной деятельности, профессиональному общению и к личности успешного педагога

15. Усвоение человеком социального опыта – это:

- а) поведение
- б) социализация
- в) обучение
- г) воспитание

16. Как называется предрасположенность человека к воспитательным воздействиям?

- а) личностный рост
- б) воспитуемость
- в) воспитанность
- г) самовоспитание

17. Основоположником теории коллективного воспитания считается:

- а) К. Д. Ушинский
- б) Л. С. Выготский
- в) А. С. Макаренко
- г) А. В. Сухомлинский

18. Функциями педагогического общения являются:

- а) информационная, стимулирующая, организующая, контролирующая, оценочная, корректирующая
- б) коммуникативная, интерактивная, перцептивная
- в) вербальная, невербальная
- г) авторитарная, либеральная, демократическая

Восстановите последовательность

19. Этапы формирования навыка:

- а) осмысление навыка
- б) осознание навыка

- в) высокая автоматизация навыка
- г) автоматизация навыка

20. Ступени проявления профессиональной компетентности учителя, выделенные И. Ф. Харламовым:

- а) педагогическое мастерство, отражающее особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса
- б) педагогическая умелость, означающая хорошее владение системой важнейших обучающих и воспитательных умений и навыков, которые в своей совокупности позволяют осуществлять учебно-воспитательную деятельность на грамотном профессиональном уровне и добиваться успешного обучения и воспитания учащихся
- в) педагогическое творчество, выражающееся в инновационной умелости учителя

21. Этапы психологического анализа урока:

- а) текущий
- б) ретроспективный
- в) предваряющий

Установите соответствие

22. Соотнесите психологические теории обучения с именами их авторов:

- | | |
|--------------------|---|
| 1) В. В. Давыдов | а) теория проблемного обучения |
| 2) Л. В. Занков | б) теория развивающего обучения |
| 3) П. Я. Гальперин | в) теория формирования теоретических понятий |
| 4) А. М. Матюшкин | г) теория поэтапного формирования умственных действий |

23. Соотнесите педагогические способности и их основные характеристики:

- | | |
|--------------------|---|
| 1) перцептивные | а) способности организовать ученический коллектив, а также свою работу |
| 2) прогностические | б) способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность |
| 3) организаторские | в) способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника |
| 4) коммуникативные | г) способности находить правильный подход к учащимся, добиваться взаимопонимания с ними |

24. Соотнесите типы нарушения семейного воспитания и их характеристики:

- | | |
|---|---|
| 1) потворствующая гиперпротекция | а) сочетание высоких требований к ребенку с недостатком внимания к нему со стороны родителей |
| 2) доминирующая гиперпротекция | б) ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей |
| 3) повышенная моральная ответственность | в) ребенок предоставлен себе, родители не интересуются им, не контролируют его |
| 4) гипопротекция | г) ребенок находится в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, лишая самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты |

Вставьте пропущенные слова

25. ... мотивация учения не затрагивает глубинных основ личности человека, не рассчитана на его самосовершенствование.

26. ... – упроченное, доведенное до совершенства в результате многократных, целенаправленных упражнений выполнение действия.

27. ... являются одной из главных составляющих в содержании любого учебного предмета, в них зафиксированы достижения предыдущих поколений.

28. ... деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие.

29. Педагогическая ... – это готовность и способность педагога к решению разных профессиональных задач.

30. ... школы – это учебные заведения, деятельность которых построена на основе оригинальных и эффективных идей и технологий.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ.....	4
1.1. Предмет и структура педагогической психологии.....	4
1.2. Проблемы и задачи педагогической психологии.....	5
1.3 Исторические аспекты педагогической психологии	8
1.4 Методы педагогической психологии.....	11
Раздел 2 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	15
2.1 Образование как общественный и социокультурный феномен.....	15
2.2 Современные концепции обучения.....	18
2.3 Инновационные процессы в образовании. Авторские школы.....	29
Раздел 3 ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	34
3.1 Сущность, уровни и закономерности усвоения.....	34
3.2 Содержание и структура учебной деятельности.....	36
3.3 Развитие учебной деятельности.....	41
3.4 Обучаемость и проблема школьной неуспеваемости.....	43
3.5 Развитие познавательной деятельности учащихся.....	51
Раздел 4 ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	57
4.1 Проблема школьной готовности.....	57
4.2 Младший школьник как субъект учебной деятельности.....	61
4.3 Подросток как субъект учебной деятельности.....	63
4.4 Старшеклассник как субъект учебной деятельности.....	67
4.5 Студент как субъект учебной деятельности.....	69
Раздел 5 ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	73
5.1 Общая характеристика педагогической деятельности.....	73
5.2 Педагог как субъект педагогической деятельности.....	77
5.3 Стиль педагогической деятельности.....	84
5.4 Профессионализм и компетентность педагога.....	88
5.5 Дисгармоничные варианты профессионального становления педагога.....	91
Раздел 6 ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ.....	101
6.1 Психологические основы воспитания.....	101
6.2 Основные институты воспитания и их влияние на личность воспитуемых....	111
6.3 Просоциальное и асоциальное поведение воспитуемых.....	121
Раздел 7 ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ОБЩЕНИЯ.....	131
7.1 Влияние учебно-педагогического сотрудничества на учебную деятельность...	131
7.2 Общение в образовательном процессе.....	133
7.3 «Барьеры» в учебно-педагогическом общении.....	139
7.4 Особенности педагогических конфликтов и их разрешение.....	144
Заключение.....	153
Глоссарий.....	154
Приложение 1. Программа и методические рекомендации к проведению лабораторных занятий по курсу «Педагогическая психология».....	159
Приложение 2. Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности (Г. В. Репкина, Е. В. Заика).....	182

Приложение 3. Методы изучения учебной мотивации.....	197
Приложение 4. Педагогические ситуации. Практикум.....	203
Приложение 5. Примерная схема психолого-педагогического анализа урока.....	219
Приложение 6. Программированные контролирующие задания по педагогической психологии.....	221

Учебное издание

**Ольга Ивановна Ключко
Надежда Федоровна Сухарева**

Педагогическая психология

Учебное пособие

Ответственный редактор *А. Иванова*
Верстальщик *Е. Семенова*

Издательство «Директ-Медиа»
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1
Тел/факс + 7 (495) 334-72-11
E-mail: manager@directmedia.ru
www.biblioclub.ru
www.directmedia.ru

Отпечатано в ООО «ПАК ХАУС»
142172, г. Москва, г. Щербинка,
ул. Космонавтов, д.16