

Сахалинский государственный университет

Р. А. КУТБИДДИНОВА

Педагогическая психология

Учебно-методическое пособие

Южно-Сахалинск
2011

УДК 373 (072)
ББК 88.8 я 73
К 95

Печатается по решению учебно-методического совета
Сахалинского государственного университета, 2011 г.

К 95 Кутбиддинова, Р. А. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / Р. А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. – 176 с.

ISBN 978-5-88811-385-1

Предлагаемое учебно-методическое пособие содержит в себе теоретическую и практическую части. В первой части освещаются основные разделы дисциплины «Педагогическая психология»: история становления педагогической психологии, психология обучения и воспитания и психология педагогической деятельности. Во второй части имеются материалы для аудиторной и самостоятельной работы студентов, предлагаются материалы, устанавливающие содержание и порядок проведения промежуточных и итоговых аттестаций, темы рефератов, а также тесты для контроля результатов обучения.

Учебно-методическое пособие предназначено для бакалавров, обучающихся по направлению 050400.62 «Психолого-педагогическое образование», магистров и преподавателей вузов.

Рецензенты: докт. психол. наук, профессор ДВГУПС Яссман Л. В.;
докт. пед. наук, профессор Середенко П. В.

Учебное издание

УДК 373 (072)
ББК 88.8 я 73

КУТБИДДИНОВА Римма Анваровна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методическое пособие

Верстка Е. Ю. Иосько

Корректоры: М. Г. Рязанова, Г. Д. Ушакова

Подписано в печать 17.12.2011. Бумага «Inasoria»
Гарнитура «Myriad Pro». Формат 60x84 1/16
Тираж 500 экз. Объем 11 усл. п.л. Заказ №532-11

Издательство Сахалинского государственного университета
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32
Тел. (4242) 45-23-16, тел./факс (4242) 45-23-17
E-mail: polygraph@sakghu.sakhalin.ru

© Сахалинский государственный
университет, 2011

© Кутбиддинова Р. А., 2011

ISBN 978-5-88811-385-1

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методическое пособие «Педагогическая психология» разработано для преподавателей педагогических вузов, студентов, обучающихся по направлению 050400.62 «Психолого-педагогическое образование».

Дисциплина «Педагогическая психология» строится на системе категорий и понятий, обоснованной в «Педагогике», «Общей психологии» и «Возрастной психологии» и в свою очередь создает теоретическую основу для других психолого-педагогических учебных дисциплин.

Темы лекционных и семинарских занятий составлены в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования: предмет, задачи и методы педагогической психологии, концепции педагогического процесса и их психологические основания; профессиональная подготовка и личностное развитие учителя; педагогическая деятельность: мотивы, структура, стили, способности; психология педагогического коллектива; психологические основы организации педагогической деятельности; психология педагогического воздействия; приемы и техника управления учащимися на уроке; психология воспитания; психология обучения; концепции обучения и их психологические основания; учебная деятельность; мотивы учения; соотношение обучения и воспитания.

Учебно-методическое пособие «Педагогическая психология» включает в себя четыре раздела:

Раздел I – «Общие основы педагогической психологии» – посвящен рассмотрению различных подходов к определению предмета педагогической психологии, взаимосвязи педагогики и психологии, проблемам педагогической психологии, истории становления педагогической психологии.

Раздел II – «Психология обучения» – анализирует вопросы соотношения обучения и развития, общие теории учебной деятельности, современные концепции научения и организации учебной деятельности.

Раздел III – «Психология воспитания» – излагает вопросы педагогической психологии воспитания, социально-психологические аспекты, психологию педагогической оценки.

Раздел IV – «Психология педагогической деятельности» – описывает психологию труда учителя: педагогическое общение, сознание, деятельность, личность педагога и педагогические способности, психологические вопросы освоения педагогической деятельности, профессионального мастерства педагога.

Целью дисциплины является формирование готовности студентов к освоению профессиональной педагогической деятельности, в том

числе способов взаимодействия со всеми субъектами педагогического процесса.

Задачи дисциплины:

* Ознакомить студентов с основными понятиями педагогической психологии.

* Сформировать компетенции, навыки психологического анализа механизмов и условий обучения и воспитания.

* Реализовать гуманистический подход к пониманию развития личности в образовательном процессе.

* Осуществить практическую направленность преподавания.

В учебно-методическом пособии «Педагогическая психология» представлены примерные вопросы для промежуточных и итоговых аттестаций, методы психологической диагностики, глоссарий и персоналий, тесты для контроля знаний студентов, которые могут выполняться участниками образовательного процесса самостоятельно.

Раздел I. Общие основы педагогической психологии

Тема 1. История становления педагогической психологии

План

1. Общенаучная характеристика педагогической психологии.
2. Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии.
3. Педагогическая психология – развивающаяся наука.

Основные понятия

Педагогическая психология, философия, социология, педагогика, человек, ассоциативная психология, психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивная психология, гуманистическая психология, культурно-историческая теория, этапы становления педагогической психологии, педология.

§ 1

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

Педагогическая психология связана со многими другими науками в силу целого ряда причин. Во-первых, она является конкретной отраслью общепсихологического знания, которая находится в центре треугольника научного знания. Во-вторых, она связана с другими науками в силу того, что образовательный процесс по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизационное знание в знаковой, языковой форме. В-третьих, предметом ее изучения является сам познающий и обучающийся этому познанию человек, что изучается многими другими человековедческими науками. Очевидно, что педагогическая психология неразрывно связана с такими науками, как, например, педагогика, физиология, философия, лингвистика, социология и др. В то же время утверждение, что педагогическая психология есть отрасль общепсихологического знания, означает, что она формируется на его основе, т. е. знаниях о психическом развитии, его движущих силах, индивидуальных и половозрастных особенностях человека, его личностном становлении и развитии и т. д. В силу этого

педагогическая психология связана с другими отраслями психологического знания (социальной, дифференциальной психологией и т. д.) и прежде всего с возрастной психологией.

§ 2

Педагогическая психология развивается в общем контексте научных представлений о человеке, которые были зафиксированы в основных психологических теориях, оказавших и оказывающих большое влияние на педагогическую мысль в каждый конкретный исторический период. Это связано с тем, что процесс обучения всегда выступал в качестве естественного исследовательского «полигона» для психологических теорий.

Ассоциативная психология зарождалась начиная с середины XVIII в. – Д. Гартли и до конца XIX в. – В. Вундт. В недрах ассоциативной психологии были определены типы, механизмы ассоциаций как связи психических процессов и ассоциации как основы психики.

Эмпирические данные экспериментов Г. Эббингауза (1885) по исследованию процесса забывания и полученная им кривая забывания, характер которой учитывается всеми последующими исследователями памяти выработки навыков, организации упражнений.

Бихевиоризм Дж. Уотсона (1912 – 1920) и *необихевиоризм* Э. Толмена, К. Халла, А. Газри и Б. Скиннера (первая половина нашего столетия). Б. Скиннер уже в середине нашего столетия разработал концепцию оперантного поведения и практику программированного обучения. Заслугой предваряющих бихевиоризм работ Э. Торндайка, ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона и всего необихевиористского направления является разработка целостной концепции научения, включающей его закономерности, факты, механизмы.

Исследования Ф. Гальтона (конец XIX в.) в области *измерения сенсорных функций*, положившего начало тестированию (Ф. Гальтон первым применил анкетирование, оценочные шкалы); использование математической статистики; «умственные тесты» Дж. Кэттелла, считавшиеся, как отмечает А. Анастаси, типичным методом исследования того времени. Интеллектуальные тесты А. Бине и Т. Симона (1904 – 1911) с вариацией индивидуального и группового тестирования, в которых впервые был использован коэффициент интеллектуального развития как отношение умственного возраста к фактическому.

Психоанализ З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма, Э. Эриксона (с конца XIX в. и на протяжении всего XX в.), разрабатывающий категории бессознательного, психологической защиты, комплексов, стадильности развития «Я», свободы, экстраверсии – интроверсии.

Гештальтпсихология (М. Вертгаймер, В. Кёлер, К. Коффка – начало XIX в.). К гештальтпсихологии относят концепцию динамической системы поведения, теорию поля К. Левина, генетическую эпистемологию,

концепцию стадильного развития интеллекта Ж. Пиаже. Эти теории внесли вклад в формирование понятий инсайта, мотивации, стадий интеллектуального развития, интериоризации.

Гуманистическая психология 60–90-х годов нашего столетия А. Маслоу, К. Роджерса, выдвинувшая концепцию «центрированной на клиенте» терапии, категорию самоактуализации, пирамиды человеческих потребностей, фасилитации (облегчения и активизации), сформировавшая центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении.

Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали работы отечественных мыслителей, педагогов, естествоиспытателей – И. М. Сеченова, И. П. Павлова, К. Д. Ушинского, А. Ф. Лазурского, П. Ф. Лесгафта, Л. С. Выготского, П. П. Блонского и др. Основой практически всех отечественных педагогических концепций послужила *педагогическая антропология* К. Д. Ушинского (1824 – 1870). В ней утверждался воспитывающий характер обучения, деятельностная природа человека. К. Д. Ушинскому принадлежит разработка категорий содержания и методов обучения.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского (1896 – 1934) – теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе, понятие уровней развития, «зоны ближайшего развития» и многие другие фундаментальные положения с той или иной степенью полноты легли в основу психолого-педагогических концепций последних десятилетий. Концепция деятельности М. Я. Басова, теория деятельности А. Н. Леонтьева, общеметодологическая разработка самой категории деятельности (особенно в плане субъектности) С. Л. Рубинштейном, общеинтегративный подход к психике, определение специфики ее развития в период взрослости, выделение особого возрастного периода – студенческого возраста Б. Г. Ананьевым и другими оказали несомненное влияние на психолого-педагогическое осмысление образовательного процесса, развитие педагогической психологии.

§ 3

Педагогическая мысль, впервые изложенная в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» в 1657 г., положила начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь становления и развития педагогической науки может быть представлен тремя большими периодами (этапами).

Первый этап – с середины XVII в. и до конца XIX в. – может быть назван общедидактическим с явным «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталоцци. Этот период прежде всего представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592 – 1670), Жан-Жака Руссо (1712 – 1778), Иоганна Песталоцци (1746 – 1827), Иоганна Гербарта (1776 – 1841), Адольфа Дистервега (1790 – 1866), К. Д. Ушинского (1824 – 1870), П. Ф. Каптерева (1849 – 1922). Вклад этих педагогов-мыслителей в развитие педагогической психологии определяется прежде всего кругом тех проблем, которые они рассматривали: связь развития, обучения и воспитания; творческая активность ученика, способности ребенка и их развитие, роль личности учителя, организация обучения и многие другие. Однако это были только первые попытки научного осмысления этого процесса.

Второй этап длился с конца XIX в. до середины XX в. В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий, ориентируясь и используя результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология формируется и оформляется одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой конкретных педагогических систем, например системы М. Монтессори.

Начало этого этапа развития педагогической психологии, фиксируемое, как уже отмечалось, в самих названиях книг П. Ф. Каптерева, Э. Торндайка, Л. С. Выготского, знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области.

Основанием для выделения *третьего этапа* развития педагогической психологии служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т. е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах Л. Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М. И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С. Л. Рубинштейна, А. М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн).

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическая психология представляет собой междисциплинарную самостоятельную отрасль знания, основывающегося на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики. Она имеет собственную историю становления

и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования.

Основные направления научных исследований в педагогической психологии

№ п/п	Авторы	Основные направления
I этап		
1.	Ян Амос Коменский (1592 – 1670), чешский мыслитель-гуманист, педагог, писатель	Создатель «Великой дидактики», обеспечил начало организационного и массового обучения.
2.	Жан-Жак Руссо (1712 – 1778), французский писатель и философ	Представитель сентиментализма. Ввел в семейное воспитание принцип «природосообразности» на основе естественного способа воспитания.
3.	Иоганн Песталоцци (1746 – 1827), швейцарский педагог	В своей дидактической теории связал обучение с воспитанием и развитием ребенка (развивающее обучение), педагогику – с психологией. Развил идею соединения обучения с производительным трудом. Идея понимания обучения как самостоятельного акта саморазвития.
4.	Иоганн Герберт (1776 – 1841), немецкий философ, психолог и педагог	Основатель школы в немецкой педагогике XIX в. В своей дидактике дает психологический анализ педагогическим методам. Считал, что психика должна базироваться на опыте.
5.	Адольф Дистервег (1790 – 1866), немецкий педагог-демократ	Последователь И. Г. Песталоцци. Ему принадлежит тезис о главенствующей роли педагога в образовательном процессе. Труды по педагогике, учебники по математике, естествознанию, немецкому языку и др.
6.	Константин Дмитриевич Ушинский (1824 – 1871), русский педагог	Основатель научной педагогики в России. В книге «Человек как предмет воспитания» предложена целостная концепция развития человека. Ребенок стоит в центре воспитания и обучения при решающей роли воспитателя. Основа его педагогической системы – требование демократизации народного образования и идея народности воспитания.

7.	Петр Федорович Каптерев (1849 – 1922), русский педагог и психолог	Один из основателей педагогической психологии. В 1877 г. вышла книга «Педагогическая психология», в которой дан анализ дидактических учений и экспериментальной психологии обучения.
8.	Станислав Теофилович Шацкий (1878 – 1934), русский педагог	Организатор первых клубов для детей рабочих на одной из окраин Москвы (1905), детской трудовой колонии «Бодрая жизнь» в Калужской губернии (1911) и первой опытной станции по народному образованию (1919). Разработал целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека.
9.	Петр Францевич Лесгафт, (1837 – 1909), русский педагог, анатом и врач	Основатель научной системы физического образования и врачебно-педагогического контроля физической культуры в России. Разработал концепцию «школьных типов», в основу которой легли наблюдения над различиями в поведении детей по отношению к сверстникам, взрослым в процессе обучения.
II этап		
10.	Эдуард Торндайк (1874 – 1949), американский психолог	Внес существенный вклад в разработку проблемы формирования навыков, сформулировал ряд законов научения («проб и ошибок», «закон упражнения», «закон эффекта», «закон готовности» и др.)
11.	Лев Семенович Выготский (1896 – 1934), русский психолог	Разработал культурно-историческую теорию, которая положила начало школе в современной психологии. Разработал учение о развитии психических функций в процессе опосредованного освоения индивидом ценностей культуры. На основе его идей о «зоне ближайшего развития» было создано новое направление развивающего обучения.
12.	Александр Петрович Нечаев (1870 – 1948), русский психолог, педагог, писатель	Его исследования связаны с проблемами памяти и индивидуальных различий. Инициатор в определении российских съездов по педагогической психологии (1906, 1909).

13.	Альфред Бине (1857 – 1911), французский психолог	Один из основоположников учения о тестах и экспериментальной психологии. Исследования в области умственного утомления и определения умственного развития.
14.	Эрнест Мейман (1862 – 1915), немецкий педагог и психолог	Разработаны приемы заучивания, «умственной гигиены», типологии представлений, обучения детей рисованию. Идеи в области детского развития и индивидуализации обучения.
15.	Герман Эббингауз (1850 – 1909), немецкий психолог	Представитель ассоциативной психологии. Экспериментально изучил психические процессы ощущения, памяти, зрительного восприятия. Ввел «кривую забывания» и закономерности запоминания.
16.	Жан Пиаже (1896 – 1980), швейцарский психолог	Создатель операциональной концепции интеллекта и генетической эпистемологии. Выдвинул концепцию стадийного развития психики. Проанализировал качественную специфику детского мышления. Разработал принципы операциональной концепции интеллекта и считал ее ключевой для понимания эволюции мышления в различные исторические эпохи.
17.	Анри Валлон (1879 – 1962), французский психолог	Основатель школы в области детской психологии. Выдвинул концепцию и схему онтогенетических стадий в развитии эмоциональных и познавательных сфер.
18.	Джон Дьюи (1859 – 1952), американский философ	Систематизатор прагматизма. Развил новый вариант прагматизма – инструментализм в области логики и познания. Разработал виды человеческой деятельности как инструмента для познания себя и окружающего мира.
19.	Кларк Халл (1884 – 1952), американский психолог	Первым применил математическую логику в психологических исследованиях. Экспериментально изучил образование понятий, гипотез, внушения, закономерности механической памяти. Принципом обучения считал редуцицию потребности: чем больше и интенсивнее редуцируется потребность, тем более сила навыка.

20.	Эдуард Клаперед, (1873 – 1940), швейцарский психолог	Ввел в практику метод «мышления вслух», при котором ученик, решив задачу, рассказывает о ходе поисков решения. Изучал вопросы профориентации, разработал теорию игры.
21.	Джон Бродес Уотсон (1878 – 1958), американский психолог	Сформулировал разработку объективных методов изучения психики.
22.	Эдуард Чейс Толмен (1886 – 1959), американский психолог	Показал, что поведение как животных, так и человека построено на целостных актах, которые включают мотив и цель.
23.	Беррес Фредерик Скиннер (1904 – 1990), американский психолог	Крупный представитель современного бихевиоризма. Выдвинул концепцию «оперантного» научения, согласно которой организм приобретает новые реакции благодаря тому, что сам подкрепляет их, и только после этого внешний стимул вызывает реакции.
24.	Павел Петрович Блонский (1884 – 1941), русский педагог, психолог, историк философии	Создатель и профессор Академии социального воспитания в Москве. Разделял идеи педологии. Выступил за комплексный подход в изучении ребенка, анализировал познавательные и волевые процессы в их связи с конкретной деятельностью ребенка в условиях обучения. Сформулировал генетическую теорию памяти.
25.	Карл Бюлер (1879 – 1963), немецкий психолог	Занимался изучением детской психики и предложил схему трех стадий развития психики у животных и человека.
26.	Вильям Штерн (1871 – 1938), немецкий психолог	Провел большое количество исследований по развитию восприятия, речи, умственных процессов у детей, по обоснованию методов тестирования способностей и выдвинул понятие о «коэффициенте интеллекта», получаемом путем деления «умственного возраста» на физический.
27.	Френсис Гальтон (1822 – 1911), английский биолог, психолог и антрополог	Один из создателей биометрии, дифференцированной психологии, методов тестов, евгеники. С целью диагностики личностных качеств изобрел ряд приборов, а также методики, позволяющие выяснить соотношение между наследственностью и внешними влияниями. Создал статистические методы для определения зависимостей между физическими и психическими свойствами путем факторного анализа.

28.	Джеймс Каттиан Кеттелл (1860 – 1944), американский психолог	Разработал систему тестов, направленных на изучение психических функций.
29.	Вильгельм Вундт (1832 – 1920), немецкий психолог, физиолог, философ	В 1879 г. создал первую в мире психологическую лабораторию, где изучал ощущения, время реакции на различные раздражители, ассоциации, внимание, простейшие чувства человека.
III этап		
30.	Лев Наумович Ланда (1927 – 1999), русский психолог	Впервые в отечественной психологии успешно решил проблему усвоения учебного материала с использованием алгоритмизации.
31.	Наталья Александровна Менчинская (1905 – 1984), русский психолог	Занималась изучением усвоения знаний; обоснованы эффективные приемы работы над учебным материалом. Разрабатывала проблему предупреждения и преодоления неуспеваемости в школе.
32.	Отто Зельц (1881 – 1944), немецкий психолог	Раскрыл детерминацию мыслительных процессов структурой решаемой задачи, представленной в виде особого «проблемного компонента» с элементом незавершенности, преодоления которой и соответствует результату решения.
33.	Карл Дункер (1903 – 1940), немецкий психолог	Исследовал своеобразие творческого мышления как процесс решения проблемы, носящий целостный характер и вместе с тем расчленяемый на несколько взаимосвязанных стадий.
34.	Сергей Леонидович Рубинштейн (1889 – 1960), русский психолог, философ	Создал со своими учениками теорию мышления как деятельности и как процесса. При объяснении любых психических процессов личность выступает как целостная система внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия.
35.	Алексей Михайлович Матюшкин (1927 – 2004), русский психолог	Сформулировал принципы оптимальной последовательности в решении проблемных ситуаций в процессе обучения; положения о диалоге в межличностных отношениях как факторов творческого развития личности.

36.	Петр Яковлевич Гальперин (1902 – 1988), русский психолог	Автор концепции поэтапного формирования умственных действий. Психические процессы трактовал как особый вид ориентировочной деятельности, выявив в связи с этим особенности освоения ребенком общественного опыта.
37.	Нина Федоровна Талызина (р. 1923), русский психолог	Все ее исследования связаны с разработкой деятельностной теории учения. Ряд исследований направлен на моделирование инвариантных возможностей усвоения интеллектуальных действий, лежащих в основе различных логических операций.
38.	Даниил Борисович Эльконин (1904 – 1984), русский психолог, педагог	Автор теории периодизации психического развития. Занимался концептуальной проблематикой теоретико-методологических проблем детства, обучения и воспитания.
39.	Василий Васильевич Давыдов (1930 – 1998), русский психолог, педагог	Экспериментально доказал, что психическое развитие осуществляется не в процессе натурального взаимодействия ребенка с общественными предметами и со взрослыми как членами общества.
40.	Леонид Владимирович Занков (1901 – 1977), русский педагог, психолог, дефектолог	Разрабатывал проблемы психологии памяти, мышления и речи у нормальных и аномальных детей. Один из первых предложил идею развивающего обучения.
41.	Виталий Владимирович Рубцов (р. 1948), русский психолог, педагог	Разработал основы социально-генетической психологии, рассматривающей генезис учебно-познавательных действий человека в зависимости от способов распределения деятельности и обмена действиями включенных в нее участников.
42.	Лев Борисович Ильтесон (1926 – 1974), русский психолог, педагог	Математическое моделирование процессов обучения представляет собой оригинальную разработку применения математических методов к количественному описанию психологических феноменов на основе своеобразного синтеза.
43.	Артур Владимирович Петровский (1924 – 2006), русский психолог	Им предложена идея трехфакторной модели значимого другого, где в качестве генерализованных факторов, определяющих значимость человека для окружающих, выступают властные аттракция и референтность.

44.	Давид Иосифович Фельдштейн (р. 1929), русский психолог, педагог	Теоретически обосновал психологические условия поведения подростков. Создал принципиально новую социально-нормативную периодизацию психологического развития личности.
45.	Евгений Александрович Климов (р. 1930), русский психолог	Изучал психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. Предложил оригинальную концепцию возникновения и развития психологии труда как результата накопления фиксации в общественном сознании сведений о психологической природе труда.
46.	Николай Дмитриевич Левитов (1900 – 1972), русский психолог, педагог	Занимался проблемами воли и характера, написал фундаментальные труды по педагогической, возрастной психологии трудового обучения и воспитания.
47.	Натан Семенович Лейтес (1918), русский психолог, педагог	Изучал общие умственные способности, рассматривал их с позиции индивидуального стиля деятельности.

Вопросы для самопроверки

1. Какое влияние на становление и развитие педагогической психологии оказали основные направления психологии?
2. По какому из трех оснований структурной дифференциации психологии выделяется отрасль педагогической психологии и почему?
3. Что значит для становления педагогической психологии каждый из трех этапов ее истории?

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
3. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
4. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

Тема 2. Предмет и задачи педагогической психологии

План

1. Объект и предмет педагогической психологии.
2. Задачи педагогической психологии.
3. Структура и основные проблемы педагогической психологии.

Основные понятия

Объект, предмет педагогической психологии, факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком, связь педагогической психологии с педагогикой, задачи, структура педагогической психологии.

§ 1

При рассмотрении педагогической психологии, как и любой другой отрасли науки, необходимо разграничить понятия ее объекта и предмета.

Объект науки – это то, что существует как данность вне самого изучения, то, что может быть изучено разными науками. В качестве объекта могут выступать материальные и нематериальные явления, тела, процессы; живые, биологические и абстрактные системы; биологические организмы разной степени сложности. В качестве объекта научного (теоретического и эмпирического) исследования выступают растительный и животный мир, человек, общество, цивилизация, космос и т. д.

Предметом педагогической психологии являются факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса. В частности, педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, изучает закономерности формирования у школьников активного самостоятельного творческого мышления, те изменения в психике, которые происходят под влиянием обучения и воспитания», т. е. формирование психических новообразований. В широком смысле слова предметом науки является то, что она изучает в объекте.

§ 2

В целом педагогическая психология выявляет, изучает и описывает психологические особенности и закономерности интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Конкретными 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, его структурирования, сохранения в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;

– определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);

– определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;

– изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;

– определение механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;

– определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на их основе в процессе решения разнообразных задач;

– определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и их соотнесения с образовательными стандартами;

– разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

§ 3

Большинство авторов отмечают, что в структуру педагогической психологии входят:

1) психология обучения;

2) психология воспитания;

3) психология педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя) (см. схему 1).

Проблемы педагогической психологии

1. Проблема соотношения развития и обучения.

2. Проблема взаимосвязи обучения и воспитания.

3. Проблема генотипической и средовой обусловленности психологических характеристик и поведения ребенка.

4. Проблемы сензитивных периодов в развитии ребенка.

5. Проблема детской одаренности.

6. Проблема готовности детей к обучению в школе.

7. Проблема индивидуализации обучения.

8. Проблема психолого-педагогической диагностики.

9. Проблема оптимальной психолого-педагогической подготовки учителя и воспитателя и др.

Вопросы для самопроверки

1. Достаточно ли сказать, что предметом педагогической психологии является процесс учения? Почему?

2. Чем отличается предмет педагогической психологии от предмета возрастной психологии при общности их объекта?
3. Какова структура педагогической психологии?
4. Как соотносятся задачи педагогической психологии с современным уровнем развития этой науки?

Схема 1

Психология обучения		Психология воспитания		
Развитие познавательной сферы в условиях систематического обучения		Предмет	Развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, деятельности коллектива	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Выявление взаимосвязи внешних и внутренних факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем 2. Изучение соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения 3. Выявление возможностей управления процессами учения и развития ребенка 4. Выделение психолого-педагогических критериев эффективности обучения и др. 			Основные задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение содержания мотивационной сферы учащегося, ее направленности, нравственных установок и т. п. 2. Выявление различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях 3. Изучение структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности 4. Выявление условий и последствий депривации и др.
Психология учителя				
Предмет		Психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют эффективности этой деятельности		
Основные задачи		<ol style="list-style-type: none"> 1. Определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов 2. Изучение эмоциональной устойчивости учителя 3. Выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося 		

Литература

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
3. Григорович Л. А. Педагогическая психология. – М., 2003. – 314 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.

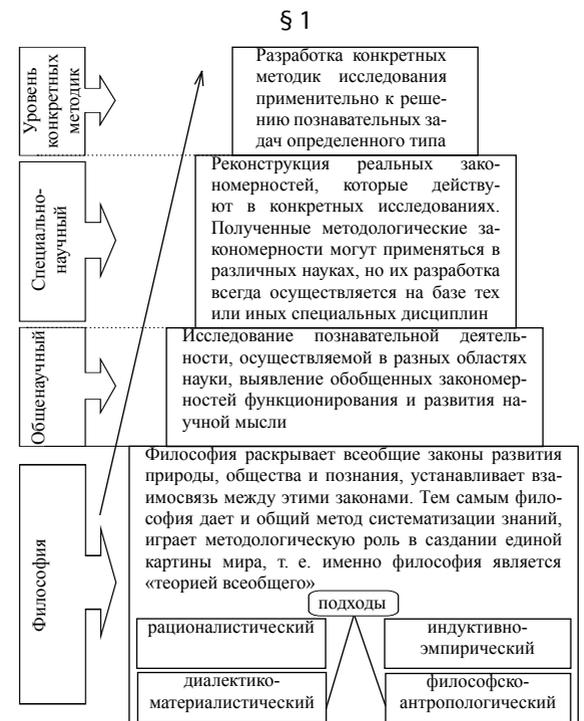
Тема 3. Методология и методы педагогической психологии

План

1. Уровни методологических знаний.
2. Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогического исследования.
3. Основные методы исследования.
4. Классификация и проблемы методов педагогической психологии.

Основные понятия

Методология, методы, методики, классификации, проблемы, источники информации.



§ 2

Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогического исследования

Методика

(это конкретное воплощение метода как выработанного способа организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры)



Метод исследования

(путь исследования, вытекающий из общих теоретических представлений о сущности изучаемого явления)



Методология исследования

(система принципов и способов организации и построения теоретической деятельности, а также учение об этой системе)

§ 3

В педагогической психологии используются преимущественно эмпирические методы.

Наблюдение – основной, наиболее распространенный в педагогической психологии эмпирический метод целенаправленного систематического изучения человека. Наблюдаемый не знает о том, что он является объектом наблюдения, которое может быть сплошным или выборочным, – с фиксацией, например, всего хода урока или поведения только одного или нескольких учеников. *Самонаблюдение* – метод наблюдения человека за самим собой на основе рефлексивного мышления (объектом самонаблюдения могут быть цели, мотивы поведения, результаты деятельности). Этот метод лежит в основе самоотчетов. Он характеризуется достаточной субъективностью, используется чаще всего как дополнительный (на рубеже XIX – XX вв. самонаблюдение было основой интроспективной психологии).

Беседа – широко распространенный в педагогической психологии (и в педагогической практике) эмпирический метод получения сведений о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Ведущий беседу не сообщает о ее цели тому, кто изучается. Ответы фиксируются либо магнитофонной записью, либо скорописью, стенографированием (по возможности не привлекающими внимания беседующего). Беседа может быть как самостоятельным методом изучения человека, так и вспомогательным, например предваряющим эксперимент, терапию и т. д.

Интервью как специфическая форма беседы может использоваться для получения сведений не только о самом интервьюируемом, который знает об этом, но и о других людях, событиях и т. д.

В ходе беседы, интервью может быть дана экспертная оценка.

Анкетирование – эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные и соответствующие основной задаче исследования вопросы.

Эксперимент – центральный эмпирический метод научного исследования, получивший широкое распространение в педагогической психологии. Различают лабораторный (в специальных условиях, с аппаратурой и т. д.) и естественный эксперимент, проводимый в обычных условиях обучения, жизни, труда, но со специальной их организацией, влияние которой и изучается.

Анализ продуктов деятельности (творчества) – метод опосредствованного эмпирического изучения человека через распределение, анализ, интерпретацию материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т. д.) продуктов его деятельности.

Также широко применяется тестирование. *Тест* – это стандартизированная методика психологического измерения, предназначенная для диагностики выраженности психических свойств или состояний у индивида при решении практических задач.

Еще одним важным методом исследования в педагогической психологии является *социометрия* – эмпирический метод изучения внутригрупповых межличностных связей, разработанный Я. Морено.

§ 4

Классификация методов

Анализируя методы исследования по характеру действия исследователя, Б. Г. Ананьев выделяет четыре их группы:

1) организационные методы (сравнительный, лонгитюдный, комплексный);

2) эмпирические, куда входят: а) наблюдательные методы (наблюдение и самонаблюдение); б) экспериментальные методы (лабораторный, полевой, естественный, формирующий, или, по Б. Г. Ананьеву, психолого-педагогический); в) психодиагностические методы (тесты стандартизованные и проективные, анкеты, социометрия, интервью и беседы); г) праксиметрические методы, по Б. Г. Ананьеву, приемы анализа процессов и продуктов деятельности (хронометрия, циклография, профессиографическое описание, оценка работ); д) метод моделирования (математическое, кибернетическое и др.) и е) биографические методы (анализ фактов, дат, событий, свидетельств жизни человека);

3) обработка данных, т. е. методы количественного (математико-статистические) и качественного анализа;

4) интерпретационные методы, включающие генетический и структурный методы.

Всякое психолого-педагогическое исследование включает как минимум четыре основных этапа: 1) подготовительный (знакомство с литературой, постановка целей, выдвижение гипотез на основе изучения литературы по проблеме исследования, его планирование), 2) собственно исследовательский (например, экспериментальный или социометрический по методу), 3) этап качественного и количественного анализа полученных данных и 4) этап интерпретации, собственно обобщения, установления причин, факторов, обуславливающих характер протекания исследуемого явления. Завершается исследование подготовкой письменного текста, в котором приводятся как результаты исследования, так и их анализ.

Ученые выделяют следующие проблемы методов педагогической психологии:

1. Проблема методологических основ психолого-педагогических исследований.

2. Проблема определения возможностей применения общенаучных и общепсихологических методов исследования в педагогической психологии.

3. Проблема разработки собственных методов исследования.

4. Проблема специфики применения экспериментального метода в педагогической психологии.

5. Проблема разработки диагностических методик в целях психолого-педагогического изучения развития личности и др.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое метод? Чем отличается метод исследования от метода обучения, от метода решения школьной задачи?

2. Какие методы являются основными в педагогической психологии?

3. Чем отличается констатирующий эксперимент от формирующего?

4. Чем отличается естественный эксперимент от метода наблюдения?

5. Назовите основные этапы формирующего эксперимента.

Литература

1. Айсмондас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос, 2002. – 208 с.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002.

3. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

Тема 4. Образование в общекультурном контексте.

Цели и ценности образования

План

1. Образование в общекультурном контексте.

2. Образование как система.

3. Основные тенденции и психологические принципы современного образования.

Основные понятия

Образование, цели и ценности образования, опыт обучения и развития, основные направления обучения в современном образовании, типы культур по М. Мид (постфигуративные, конфигуративные, префигуративные), принципы традиционной и гуманистической парадигмы обучения, личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса, теоретические и практические задачи педагогической психологии на современном этапе.

§ 1.

Образование рассматривается как социальный институт, как одна из социальных подструктур общества. Содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его состояния к другому. В настоящее время – это переход от индустриального общества XX в. к постиндустриальному или информационному XXI в.

Продуктивным является понятие типа культуры (например, архаичной, современной) и положение, что само определение типа культуры может быть соотнесено с характером обучения, образования. Так, М. Мид по этому основанию выделяет три типа культуры: постфигуративную, кофигуративную и префигуративную. При постфигуративной культуре (примитивные общества, маленькие религиозные сообщества, анклавов и т. д.) дети, прежде всего, учатся у своих предшественников. Власть в сообществах с такой культурой, по М. Мид, основывается на прошлом. Постфигуративные культуры – это такие культуры, в которых взрослые не могут вообразить себе никаких перемен и потому передают своим потомкам лишь чувство неизменной «преемственности жизни», прожитой взрослыми жизни, это «схема будущего для их детей». Для сохранения такой культуры особенно важны воплощающие ее старики. Этот тип культуры, согласно М. Мид, тысячелетия характеризовал человеческие сообщества вплоть до начала цивилизации.

Принципы традиционной и гуманистической, «центрированной на мире детства» парадигмы обучения (по А. Б. Орлову)

Принцип субординации. Мир детства – это часть мира взрослых, его несамостоятельный придаток, часть, не равноценная целому и подчиненная ему.

Принцип монологизма. Мир детства – это мир учеников и воспитанников, мир взрослых – мир учителей и воспитателей. Содержание взаимодействия транслируется только в одном направлении – от взрослых к детям.

Принцип произвола. Мир взрослых всегда навязывал свои законы миру детей, мир детства всегда был беззащитным по отношению к миру взрослых. Он никак и никогда не воздействовал на него.

Принцип контроля. Контроль мира взрослых, рассматриваемый как необходимый элемент обучения и воспитания, обеспечивал принудительную ассимиляцию мира детства миром взрослых.

Принцип взросления. Развитие мира детства всегда рассматривалось как взросление, т. е. движение детей по созданной миром взрослых «лестнице» возрастов. Нарушение процесса – аномалия.

Принцип инициации. Существование границ между миром взрослых и детства и перевод человека из одного мира в другой.

Принцип деформации. Мир детства всегда деформирован вторжением взрослых.

Принцип равенства. Мир детства и мир взрослости – совершенно равноправные части мира человека, их достоинства и недостатки гармонично дополняют друг друга.

Принцип диалогизма. Мир детства так же, как и мир взрослости, обладает своим собственным содержанием... взаимодействие этих двух миров должно строиться как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный процесс».

Принцип сосуществования. Мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет: дети не должны страдать от действий взрослых, какими бы побуждениями эти действия ни мотивировались.

Принцип свободы. Мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства (кроме охраны жизни и здоровья), предоставить миру детства выбирать свой путь.

Принцип соразвития. Развитие мира детства – это процесс, параллельный развитию мира взрослости, цель развития человека – гармонизация внешнего и внутреннего «я» – цель развития.

Принцип единства. Мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных (имеющих границы перехода) миров, они составляют единый мир людей.

Принцип принятия. Человек должен приниматься другими людьми таким, какой он есть, безотносительно к нормам, оценкам взрослости и детскости.

§ 2

Образование как система включает в себя понятие педагогической системы, по Н. В. Кузьминой. Педагогическая система может рассматриваться как соотносимая с образовательным процессом подсисте-

ма в общей системе образования. Она, в свою очередь, имеет свои подсистемы, в целом характеризующаясь пятью структурными элементами (цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги).

Образование как система может рассматриваться в трех измерениях, в качестве которых выступают:

– социальный масштаб рассмотрения, т. е. образование в мире, определенной стране, обществе, регионе, организации и т. д. Здесь же рассматривается система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и т. д. образования;

– степень образования (дошкольное, школьное с его внутренней градацией на начальную, неполную среднюю и полную среднюю школу; высшее с различными уровнями: углубленная подготовка специалиста, бакалавриат, магистратура; учреждения повышения квалификации; аспирантура, докторантура);

– профиль образования: общее, специальное (математическое, гуманитарное, естественно-научное и т. д.), профессиональное, дополнительное.

§ 3

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А. А. Вербицкий выделил шесть тенденций в образовании.

Первая тенденция – осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования. Эта тенденция предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, между вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Это, в свою очередь, ставит задачу моделирования в учебной деятельности студентов производственных ситуаций, что легло в основу формирования нового типа обучения – знаково-контекстного, по А. А. Вербицкому.

Вторая тенденция – индустриализация обучения, т. е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

Третья тенденция – переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Другими словами, как метафорично отмечает А. А. Вербицкий, тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления».

Четвертая тенденция соотносится, по А. А. Вербицкому, «с поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролируемых, алгоритмизированных способов организа-

ции учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...». Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.

Пятая и шестая тенденции относятся к организации взаимодействия обучающегося и преподавателя и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится «с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента».

Тенденции изменения общей ситуации образования в конце XX столетия совпадают с общими принципами его реформирования в мире и в России. Хотя эти принципы были сформулированы применительно к среднему образованию, они распространяются на все уровни общей образовательной системы, на все образование. Это следующие основные принципы:

– интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений;

– гуманизация – усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

– дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого школьника;

– демократизация, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие ответственности в управлении образованием.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы основные тенденции и принципы современного образования?
2. Как связаны между собой культура и образование?
3. Каковы основные тенденции и принципы современного образования?

Литература

1. Айсмондас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос, 2002. – 208 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
3. Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

Раздел II. Психология обучения

Тема 5. Основные понятия психологии обучения

План

1. Обучение и развитие.
2. Движущие силы психического развития.
3. Социальная ситуация развития.

Основные понятия

Психология обучения, развитие, формирование, диалектика, законы диалектики, социальная ситуация развития, движущие силы развития.

§ 1

Связь обучения и развития человека – одна из центральных проблем педагогической психологии. При ее рассмотрении важно отметить, что: а) само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев); б) развитие, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Общими характеристиками развития являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения. Развитие создает возможности – обучение их реализует, или, другими словами, «обучение идет в хвосте развития». Согласно Ж. Пиаже, «мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет».

В отечественной психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л. С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. «Обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». Это положение является кардинальным не только для отечественной педагогической психологии, но и для принявшей его когнитивной психологии Дж. Брунера в США. Как подчеркивает Брунер, «...преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребенка. Преподавание может стать даже

ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому форсировать свое развитие». Из основополагающего тезиса Л. С. Выготского следует, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития».

§ 2

Категория противоречия, как известно, является центральной в диалектике (Г. Гегель, Ф. Энгельс). Г. Гегель рассматривал противоречие как внутренний импульс развития. Категория противоречия включается отечественной психологией в характеристику психического развития при анализе его движущих сил (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова). Эти силы представляют собой разного рода противоречия: между потребностями человека и внешними обстоятельствами; между возрастающими способностями (физическими и духовными возможностями) и старыми формами деятельности; между порождаемыми новой деятельностью потребностями и возможностями (средствами, способами) их удовлетворения; между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями, в общем, диалектические противоречия между новым и старым. Другими словами, движущей силой психического развития человека является противоречие между достигнутым уровнем развития его знаний, навыков, способностей, системой мотивов и типами его связи с окружающей средой.

Такое понимание движущих сил психического развития было сформулировано Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. В. Элькониним. При этом само психическое развитие трактуется ими как прогрессивное качественное изменение личности, в ходе которого с разной динамикой формируются возрастные новообразования. «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период».

§ 3

Л. С. Выготский ввел очень важное для педагогической психологии понятие «социальной ситуации развития». Социальная ситуация развития есть некоторая система отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными но-

вообразованиями. Изменение этой системы отражает основной закон динамики возрастов. «Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени».

При этом Л. С. Выготский все время подчеркивает, что психическое развитие – это целостное развитие всей личности. Достаточно емкое понятие социальной ситуации развития как отношения ребенка к социальной действительности включает в себя и средство реализации этого отношения – деятельность вообще, и конкретные виды ведущей деятельности в частности. Согласно А. Н. Леонтьеву, «одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие – меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие – подчиненную».

Вопросы для самопроверки

1. Какое место в психологии занимает проблема развития познавательных способностей?
2. Как развивается мышления в онтогенезе?
3. Какие кризисы проходят дети в ходе своего развития?
4. Что является движущей силой психического развития?

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
3. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
4. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

Тема 6. Психология научения. Научение и учение

План

1. Различные подходы к определению понятия «научение».
2. Виды и механизмы научения. Проблемы теории научения.
3. Современные концепции научения.

Основные понятия

Научение, обучение, учение, развитие, учебная деятельность, импринтинг, условно-рефлекторный вид, концепции научения, учебная ситуация.

§ 1

Научение (у животных) – это индивидуальное приспособление животных к среде обитания. Путем научения животные накапливают в ходе онтогенеза индивидуальный опыт.

«Научение – это результат обучения, зависящий как от методов обучения, так и от особенностей обучаемой личности» (К. К. Платонов).

«Научение характеризует факт приобретения человеком новых психологических качеств и свойств в учебной деятельности» (Р. С. Немов).

Научение обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли).

«Научение – это устойчивое целесообразное изменение физической и психической деятельности (поведения), которое возникает благодаря предшествующей деятельности (или поведению) и не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма» (Л. Б. Ительсон).

§ 2

У человека есть несколько видов научения: импринтинг; условно-рефлекторное научение; оперантное научение; викарное научение; вербальное научение.

Механизмы научения: формирование ассоциаций; подражание; различение и обобщение; инсайт; творчество.

Проблемы теории научения:

- 1) соотношения и разграничения научения/обучения/учения;
- 2) соотношения и разграничения эффектов научения и созревания/развития;
- 3) законов и закономерностей научения;
- 4) механизмов и условий наиболее эффективного научения и др.

§ 3

В образовании наряду с традиционным обучением сформировались и другие направления: проблемное обучение; программированное обучение; обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина); алгоритмизированное обучение (Л. Н. Ланда); развивающее обучение по знаково-контекстному типу (А. А. Вербицкий), проектное обучение и др. В настоящее время, как подчеркивает В. Оконь, обучение есть многосторонний процесс, включающий разные элементы различных его направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать преимущества того или иного его направления для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения, сообразно с возможностями и индивидуально-психологи-

ческими особенностями как обучающихся, так и самого педагога. В общем виде многосторонность обучения представлена В. Оконем совокупностями различных его составляющих: способов учения, методов преподавания и т.д.

Проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях (В. Оконь, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер и др.). Проблемная ситуация возникает у человека, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями. Проблемные ситуации дифференцируются А. М. Матюшкиным по критериям: 1) структуры действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия); 2) уровня развития этих действий у человека, решающего проблему, и 3) трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей.

Возникновение *программированного обучения* связано с именем Б. Ф. Скиннера, который в 1954 г. призвал педагогическую общественность повысить эффективность преподавания за счет управления этим процессом.

Преимущества управления, программирования в образовательном процессе наиболее полно и теоретически обоснованно представлены в направлении обучения, основанном на психологической теории *поэтапного формирования умственных действий*. П. Я. Гальперин, поставив задачу «приоткрытия тайны возникновения психического процесса», т. е. того, как может материальное, предметное преобразоваться в идеальное, психическое, разработал целостную схему этого преобразования.

Вопросы для самопроверки

1. Какое научение является для человека особенно значимым на ранних стадиях онтогенеза?
2. Каковы основные понятия психологической теории научения?
3. Перечислите социально-психологические факторы, определяющие успешность научения.

Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред.: Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – С. 327.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
3. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001.

Тема 7. Учебная мотивация

План

1. Общая характеристика учебной мотивации. Ее системная организация.
2. Интерес в мотивационной сфере.
3. Отношение к учению в мотивационной сфере.
4. Целеполагание и мотивация. Устойчивость учебной мотивации.

Основные понятия

Мотив, мотивация, виды мотивов, самоактуализация, учебные мотивы, интерес, мотивационная сфера, целеполагание.

§ 1

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых, субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета.

§ 2

В общепсихологическом определении интерес – это эмоциональное переживание познавательной потребности. Характеризуя его как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном, бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т. д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации (И. Герbart). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес – это сложное неоднородное явление. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Согласно А. К. Марковой, интерес к учению может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и его преобразующим.

§ 3

Для анализа мотивационной сферы учения школьников важна характеристика их отношения к нему. Так, А. К. Маркова, определяя три типа отношения – отрицательное, нейтральное и положительное, приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности обучающегося в учебный процесс. Это очень важно для управления учебной деятельностью школьника. Автор подразделяет положительное отношение к учению на а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение; б) положительное, активное, познавательное; в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества. Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности, или его мотивация, не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневая, что лишней раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования и учета, но даже адекватного анализа.

§ 4

Установлено чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через изменение целеполагания учебной деятельности. В выполненных под руководством А. К. Марковой исследованиях Т. И. Лях и О. А. Чуваловой подчеркнута, что у подростков может быть сформирован личностно-значимый смыслообразующий мотив и что этот процесс реализуется в определенной последовательности становления его характеристик. Как отмечают авторы, сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается, т. е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, как показала О. А. Чувалова, лучше формируется при направлении на способы, чем на результат деятельности. В то же время эта характеристика мотивации по-разному проявляется в разных возрастных группах в зависимости от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя.

Устойчивость учебной мотивации исследовалась на материале изучения школьников в рамках концепции А. К. Марковой (Л. К. Золотых, Т. И. Лях, Т. А. Платонова, Т. А. Пушкина, О. А. Чувалова и др.) и на материале изучения студентов группой Е. И. Савонько (Н. М. Симонова, З. М. Хизроева, И. П. Именитова и др.). Психологически устойчивость определяется исследователями как способность поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на человека. Применительно к учебной мо-

тивации ее устойчивость – это такая динамическая характеристика, которая обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности как в нормальных, так и в экстремальных условиях. Основываясь на системном представлении устойчивости, исследователи рассматривают ее в комплексе с такими характеристиками учебной мотивации, как сила, осознанность, действительность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентация на процесс и т. д.

Исследователями (Е. И. Савонько, З. М. Хизроева) установлено, что к психологическим детерминантам устойчивости относятся: 1) исходный тип мотивационной структуры; 2) личностная значимость предметного содержания деятельности; 3) вид учебного задания. Установлено также, что наиболее сильными являются внутренние факторы, такие как доминирование мотивационной ориентации, особенности внутрискруктурной динамики и психологическое содержание мотивационной структуры.

Вопросы для самопроверки

1. Какая из мотивационных ориентаций (на процесс, результат, награду, избегание) выявляет большую устойчивость мотивации?
2. Какие мотивы называются внутренними, а какие – внешними?
3. Какие потребности из мотивационного треугольника А. Маслоу могут быть связаны с успешностью учебной деятельности?

Литература

1. Бархаев Б. П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
3. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

Тема 8. Учебная деятельность

План

1. Учебная деятельность – специфический вид деятельности.
2. Основные характеристики учебной деятельности.
3. Внешняя структура учебной деятельности. Компонентный состав внешней структуры учебной деятельности.

Основные понятия

Учебная деятельность, структура учебной деятельности, учебная мотивация, учебная задача, оценка, отметка.

§ 1

Учебная деятельность, характерная для детей всего школьного возраста, связана с овладением ими указанным содержанием.
В. В. Давыдов. Проблемы развивающего обучения

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. В широком смысле слова она иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. В узком смысле, согласно Д. Б. Эльконину, – это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельностью содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением», по С. Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения на всем его протяжении.

Согласно Д. Б. Эльконину, «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования...».

Учебная деятельность соответственно может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях.

§ 2

Отмечаются три основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения: 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы); 3) общие способы действия предваряют решение задач (И. И. Ильясов) (сравним с учением по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность). Добавим к этим трем еще две существенные характеристики учебной деятельности. Во-первых, отвечая познавательной, ненасыщаемой потребности, 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте», что,

по определению Д. Б. Эльконина, является основной ее характеристикой. Во-вторых, чешский теоретик процесса и структуры учения И. Лингарт рассматривает еще одну особенность учебной деятельности как активной формы учения, а именно 5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий».

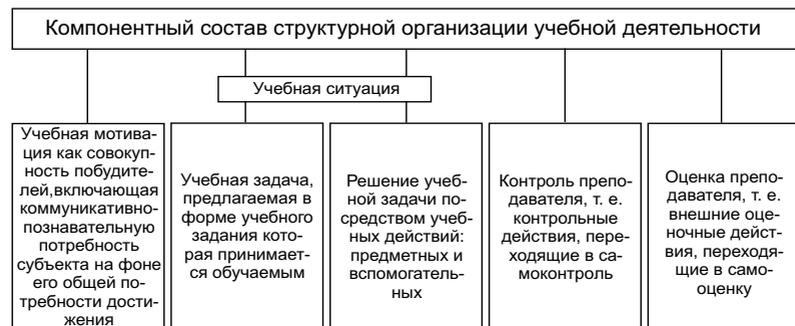
Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах.

Результатом учебной деятельности является поведение субъекта – это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание.

§ 3

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация, учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль, оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением и контролем (Дж. Миллер, А. А. Леонтьев).

Описывая структурную организацию учебной деятельности в общем контексте теории Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, И. И. Ильясов отмечает, что «учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса».



Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности (вспомним «закон готовности» Э. Торндайка, мотивацию как первый обязательный этап поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина), но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Именно этой первостепенной важностью мотивации в учебной деятельности субъекта объясняется ее специальное подробное рассмотрение в следующей главе.

Вторым по счету, но главным по сути компонентом структуры учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.

Понятие «задача» имеет большую историю развития в науке. В психологическом плане в отечественной науке одним из первых исследователей, рассматривавшим категорию задачи, был М. Я. Басов (1892–1931). Анализируя деятельность ребенка, он отмечал, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является момент задачи как таковой. Этот общий момент связан с необходимостью для человека открыть то, чего он еще не знает и что нельзя просто увидеть в предмете; для этого ему потребуется определенное действие с этим предметом.

В дальнейшем в работах С. Л. Рубинштейна понятие задачи получило более широкую трактовку в соотношении с понятием действия и в общем контексте целеполагания. Согласно С. Л. Рубинштейну, «так называемое произвольное действие человека – это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием».

Учебная задача – это основная единица учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д. Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект.

Состав учебных задач, т. е. вопросов, над которыми в данный отрезок учебного времени работает обучающийся, должен быть известен учителю, преподавателю, так же, как и ученику, студенту. Практически

вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. А. Балл).

При рассмотрении способа решения задачи вводится понятие субъекта решения или решателя. Соответственно способом решения задачи называется «всякая процедура, которая при ее осуществлении решателем может обеспечить решение данной задачи». Другими словами, способ решения соотносится с субъектными характеристиками человека-решателя, которые определяют не только выбор и последовательность операций, но и общую стратегию решения. Решение задачи различными способами предоставляет большие возможности для совершенствования учебной деятельности и развития самого субъекта. При решении задачи одним способом цель учащегося – найти правильный ответ; решая задачу несколькими способами, он стоит перед выбором наиболее краткого, экономичного решения, что требует актуализации многих теоретических знаний, известных способов, приемов и создания новых для данной ситуации. При этом у обучающегося накапливается определенный опыт применения знаний, что способствует развитию приемов логического поиска и, в свою очередь, развивает его исследовательские способности. В понятие способа решения задачи Г. А. Балл включает сам процесс решения, отмечая, что при его описании учитываются не только операции решателя сами по себе, но также временные и энергетические затраты на их осуществление.

Учебная деятельность, представляющая собой основную форму включения в общественное бытие людей в возрасте от 6–7 до 22–23 лет, характеризуется спецификой предметного содержания и внешней структуры, в которых особое место занимает учебная задача и учебные действия по ее решению.

Вопросы для самопроверки

1. Что входит в предметное содержание учебной деятельности?
2. Какие виды учебных действий выделяются в структуре учебной деятельности и на каком основании?
3. Какая связь между контролем, оценкой учителя и самоконтролем и самооценкой обучающегося?
4. Что входит в состав учебной задачи?

Литература

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
3. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

Тема 9. Самостоятельная работа – высшая форма учебной деятельности

План

1. Общая характеристика самостоятельной работы.
- 2 Самостоятельная работа как учебная деятельность. Основные требования к самостоятельной работе.

Основные понятия

Самостоятельная деятельность, самостоятельная работа.

§ 1

Самостоятельная работа школьника есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. Соответственно организуемая и управляемая учителем учебная (классная и внеклассная по заданию учителя) работа учащегося должна выступать в качестве определенной присвоенной им программы его самостоятельной деятельности по овладению учебным предметом. Это означает для учителя не только четкое осознание своего плана учебных действий, но и осознанное его формирование у учащихся как некоторой схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач.

Самостоятельная работа – более широкое понятие, чем домашняя работа, т. е. выполнение заданий, данных учителем в классе на дом для подготовки к следующему уроку. Самостоятельная работа может включать внеурочную, задаваемую в той или иной форме учителем работу обучающегося. Но в целом это параллельно существующая занятость учащегося по выбранной им из готовых или им самим выработанной программе усвоения какого-либо материала.

§ 2

Самостоятельная работа школьников, рассматриваемая в целом как деятельность, представляет собой многостороннее, полифункциональное явление. Она имеет не только учебное, но и личностное и общественное значение. Являясь по общему признанию сложной и многозначной, самостоятельная работа терминологически точно не определена, хотя ее содержание однозначно интерпретируется всеми исследователями и практиками обучения в смысле целенаправленной, активной, относительно свободной деятельности обучающегося. В деятельностном определении самостоятельная работа – это организуемая самим школьником в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность на

основе внешкольного опосредованного системного управления ею со стороны учителя (обучающей программы, дисплейной техники).

Представляя собой особую, высшую форму учебной деятельности, самостоятельная работа обусловливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося как ее субъекта. К таким психологическим детерминантам относится саморегуляция. Понятие саморегуляции было психологически обосновано И. П. Павловым, Н. А. Бернштейном, П. К. Анохиным в их представлении о человеке как о самой совершенной, самообучающейся, самосовершенствующейся, саморегулирующейся системе. В общем контексте собственно психологической теории саморегуляции (О. А. Конопкин, А. К. Осницкий) были определены моменты предметной саморегуляции, соотносимые с организацией самостоятельной работы.

Особенности самостоятельной работы обучающихся могут быть сопоставлены с его классной, домашней, внеклассной (внешкольной) работой, т. е. со всеми видами его аудиторной и внеаудиторной, внеурочной занятости. Очевидно, что все они образуют некий континуум (некую последовательность), полюса которого представлены, с одной стороны, классной, а с другой – собственно самостоятельной работой школьника как высшей формой самоорганизации учебной деятельности (см. таблицу).

Самостоятельная работа школьника

Основные критерии	Виды учебной работы			
	Классная (аудиторная) работа	Домашняя работа как подготовка к уроку	Внешкольная, внеклассная работа как дополнение классной	Самостоятельная работа по учебному предмету, осуществляемая параллельно со школьной
По источнику управления (контроля): контроль учителя; самоконтроль ученика;	+	+	+	+
По характеру осуществления деятельности: заданный извне режим; собственный режим работы	+	+	+	+
По характеру побудителя: от учителя, школы; собственная познавательная потребность или потребность достижения	+	+	+	+

Основные критерии	Виды учебной работы			
	Классная (аудиторная) работа	Домашняя работа как подготовка к уроку	Внешкольная, внеклассная работа как дополнение классной	Самостоятельная работа по учебному предмету, осуществляемая параллельно со школьной
По присутствию источника управления – учителя: в его присутствии; без него	+	+	+	+
По фиксированию места учебной деятельности: фиксированное (например, класс); не фиксируется	+	+	+	+

Самостоятельная работа обучающегося, рассматриваемая в общем контексте его самообразования, представляет собой высшую форму его учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания; она может дифференцироваться в зависимости от источника управления, характера побуждения и др.

Вопросы для самопроверки

1. Что определяет самостоятельность учебной деятельности?
2. Какие требования предъявляются к самостоятельной работе?
3. Что выступает в качестве индивидуально-психологических детерминант самостоятельной работы?

Литература

1. Айсмондас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.

Тема 10. Психологические основы развивающего обучения. Соотношение обучения и воспитания

План

1. Сущность развивающего обучения.
2. Система развивающего обучения Эльконина–Давыдова.
3. Дидактическая система развивающего обучения Л. В. Занкова.

Основные понятия

Обучение, воспитание, развивающее обучение, система Занкова Л. В., система Давыдова В. В., эмпирические знания, теоретические знания, воспитанность, воспитуемость, индивид, индиви-

дуальность, личность, нравственность, социализация, становление, субъект, эмпатия.

§ 1

Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу). Развивающее обучение отличается от обучения объяснительно-сообщающего типа характером преподавания и учения. Основная роль учителя в процессе развивающего обучения – организация учебной деятельности ученика, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие и формирование способностей, идейных и нравственных убеждений, активной жизненной позиции.

Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи. Вовлекая ученика в учебную деятельность, ориентированную на его потенциальные возможности, учитель должен знать, какими способами деятельности учащийся овладел в ходе предыдущего обучения, какова психология этого процесса овладения, степень осмысления учащимися собственной деятельности. На основе полученных данных учитель конструирует педагогические воздействия на учащихся, располагая их в зоне ближайшего развития ребенка.

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума.

Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности.

Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у школьника потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой, не имеющей аналога в его опыте схемы решения, новых способов действия. На первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и сформировавшихся уже способов действия, но и выдвижение гипотезы, формирование принципа и разработка оригинального плана решения задачи, отыскание способа проверки решения путем использования самостоятельно подмеченных новых связей и зависимостей между данным и искомым, известным и неизвестным. В процессе «добывания» создания новых способов выполнения действия ученик получает конкретный результат в виде новых фактов. Тем самым уже в самом процессе обучения школьник поднимается на новые ступени интеллектуального и личностного развития.

Ребенок является полноценным субъектом учебной деятельности.

Основой учения в структуре развивающего обучения является

связь «цель – средство – контроль», а центральным технологическим звеном – самостоятельная учебно-познавательная деятельность ученика, основанная на способности ребенка регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью. Эти действия, направленные на изменение предметов и явлений, вызвали в поведении ребенка определенный процесс, мотивированный той или иной потребностью, которая (в поведении ученика) выступает временно как побуждение и как цель.

Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка.

§ 2

В 1960-е гг. был создан научный коллектив под руководством психологов Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, которые занимались изучением значения младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Было выявлено, что в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития учебной деятельности и ее субъекта, абстрактно-теоретического мышления, произвольного управления поведением.

Ученые в своем экспериментальном исследовании стремились точно следовать существенным моментам гипотезы Л. С. Выготского и на широком фактическом материале превратить ее в развернутую теорию развивающего обучения. Это потребовало разработки нескольких вспомогательных теорий, которые конкретизировали и углубили основные моменты гипотезы Л. С. Выготского.

Прежде всего, были выявлены основные психологические новообразования младшего школьного возраста: учебная деятельность и ее субъект; абстрактно-теоретическое мышление; произвольное управление поведением.

По мнению Б. Д. Эльконина и В. В. Давыдова, в основе психического развития младших школьников лежит формирование у них учебной деятельности в процессе усвоения ими теоретических знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии (теория учебной деятельности и ее субъекта представлена в работах В. В. Давыдова, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина и др.). Осуществление детьми этой деятельности определяет развитие всей их познавательной и личностной сферы. Развитие субъекта этой деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда ребенок постепенно превращается в учащегося, изменяющего и совершенствующего самого себя.

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями (В. В. Давыдов).

Соответственно, В. В. Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформулированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Учащиеся усваивают знания, анализируя условия их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических и буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мышление перехода от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действия в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

Развивающее обучение по системе Эльконина – Давыдова, внедренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпретацию в работах Л. И. Айдаровой, А. К. Марковой, А. З. Зака, В. В. Репкина и др. Сама идея развивающего обучения кратко воплотилась в экспериментальных системах обучения С. Ф. Жуйкова, М. Ф. Косиловой, И. Я. Каплуновича.

§ 3

В настоящее время системно разработаны два основных направления развивающего обучения: В. В. Давыдова и Л. В. Занкова. Если первое основывается на положениях Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, то второе представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных Л. В. Занкову психологических и педагогических достижений. При этом сам Л. В. Занков достаточно скептически оценивал этот опыт как в начале разработки своей экспериментальной системы, так и по ее завершении. Он считал, что возможности опереться на достижения педагогики и психологии не расширились сколько-нибудь заметно по сравнению с предшествующим периодом.

В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения, по Л. В. Занкову, заложены следующие принципы:

– принцип обучения на высоком уровне трудности. Его реализа-

ция предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений (содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении);

– принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков (содержание этого принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действия);

– принцип осознания школьниками собственного учения. Он направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения (содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции);

– принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно ему, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса).

Отличительными чертами системы Л. В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала; резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого.

В работе И. И. Аргинской, Н. Я. Дмитриевой, А. В. Поляковой, З. И. Романовской и др. «Обучаем по системе Л. В. Занкова» (1991) приводится целостная система обучения, основанная на разработанных Л. В. Занковым принципах. При этом подчеркивается, что в начале обучения, например при обучении чтению в начальных классах, должно быть «целостное эмоционально-эстетическое переживание». Целостность создаваемого образа, целостность восприятия, целостность понимания текста есть основа и исходная точка для последующего углубления и дифференцирования предметов освоения.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите основные трактовки понятия «воспитание».
2. В чем проявляется взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации?
3. Чем отличается понятие «индивид» от понятия «индивидуальность»?
4. Как трактуется понятие «личность» в отечественной психологии?

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
2. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

Тема 11. Проблемы дифференцирования и индивидуализации обучения

План

1. Дифференциация и индивидуализация обучения в культурно-образовательной традиции.
2. Виды дифференциации обучения.
3. Формы дифференциации обучения.

Основные понятия

Индивидуализация обучения, дифференциация, культурно-образовательные традиции.

§ 1

Идея дифференцировать обучение зародилась с появлением и утверждением в массовой образовательной практике в качестве доминирующего «конвейерного способа организации учения». О возможностях и необходимости дифференциации обучения писал еще Я. А. Коменский. Эта идея широко распространена в современной педагогике и педагогической психологии как основной и практически единственный способ смягчения действия «школьного конвейера».

В настоящее время дифференциация обучения является одним из самых хорошо отработанных путей организационного согласования традиционной для большинства стран мира системы школьного образования с задачами специального обучения детей, имеющих различные отклонения в развитии. В качестве таких отклонений могут рассматриваться самые разные признаки. В наше время наиболее популярны виды дифференциации обучения: по общим и специальным способностям, по религиозному признаку, по признаку пола, по состоянию физического и психического здоровья и др. На фоне возрастающего имущественного расслоения все шире распространяется в нашей стране дифференциация учащихся по социальному статусу и экономическим возможностям их родителей.

Под термином «дифференциация обучения» следует понимать способы группировки детей в соответствии с наиболее важными их особенностями для последующего разделения этих групп в процессе обучения.

§ 2

Под видами дифференциации обучения следует понимать формальные основания для деления учащихся. Эти основания могут быть различными: психологическими, педагогическими, медицинскими, социальными, экономическими и др. Поэтому, как несложно заметить, видов дифференциации обучения может быть бесконечно много. При этом в реальной образовательной практике широкое распространение получают немногие.

В качестве социальных оснований дифференциации обучения традиционно выступают этническая либо религиозная принадлежность семьи учащегося.

§ 3

К формам дифференциации обучения могут быть отнесены варианты различных организационных образовательных стратегий. В отличие от видов, форм дифференциации обучения немного, их всего три: «жесткая» – селективная, гибкая – элективная и переходная.

Селективная форма дифференциации обучения. Форма дифференциации обучения, условно названная нами «жесткой» или «селективной», предполагает создание специализированных учебных заведений для детей с особенностями развития.

Элективная форма дифференциации обучения. Гибкая или «элективная» форма дифференциации обучения предполагает совместное обучение детей с определенными особенностями в общем потоке учащихся. Возможность обучения слабовидящего либо одаренного ребенка в общем потоке учащихся на первый взгляд может показаться относительно простой задачей, но эта простота при ближайшем рассмотрении оказывается иллюзорной.

Переходная форма дифференциации обучения. Форма дифференциации обучения, обозначенная как «переходная», организационно предполагает существование в одной школе классов для разных категорий учащихся.

Отмеченные выше виды и формы могут быть реализованы на разных уровнях. К уровням дифференциации обучения могут быть отнесены способы ее реализации. Дифференциацию можно провести: на уровне учебных программ, на уровне форм организации учебной деятельности (при селективной или переходной форме организации), на уровне использования разных методик, учебных заданий (при элективной форме).

Вопросы для самопроверки

1. Какую роль играют дифференциация и индивидуализация обучения в современной культурно-образовательной традиции?
2. Какие виды дифференциации обучения будут наиболее востребованы в ближайшем будущем?

3. Охарактеризуйте преимущества и недостатки различных форм дифференциации обучения.

Литература

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.

Тема 12. Психологические аспекты компьютеризации обучения

План

1. Определение понятия «компьютеризация обучения». Первое применение компьютера.
2. Интеллектуальные обучающие системы. Их виды.
3. Использование компьютера в учебных целях.

Основные понятия

Информатизация, обучение, обучающие системы, компьютеризация.

§ 1

Компьютеризация обучения в узком смысле – применение компьютера как средства обучения, в широком – многоцелевое использование компьютера в учебном процессе. Компьютер является одним из компонентов информационных технологий, поэтому вместо термина «Компьютеризация обучения» часто используют в том же значении термин «информатизация обучения». Основные цели компьютеризации обучения: подготовить подрастающее поколение к жизни в информатизованном обществе, т. е. в обществе, где значительный удельный вес занимают различные виды деятельности по обработке информации и ведущее место во всех отраслях производств, деятельности принадлежит информационным технологиям; повысить эффективность обучения путем внедрения средств информатизации.

Различают два направления компьютеризации (информатизации) обучения: овладение всеми способами применения компьютера в качестве средства учебной деятельности; использование компьютера как объекта изучения. Идеи применения компьютера как средства обучения (компьютерного обучения) возникли в 50-х гг. XX в. в рамках программированного обучения. Вначале компьютер рассматривался как более совершенное в сравнении с другими устройствами техническое средство реализации обучающих программ, построенных в соответствии с принципами программированного обучения.

Компьютер позволяет строить обучение в режиме диалога, реализовать индивидуализированное обучение, опирающееся на модель

учащегося, его «историю обучения». Изменилась оценка роли и места компьютера в учебном процессе. Компьютер принято рассматривать в контексте новых информационных технологий обучения, которые включают технологии, значительно отличающиеся друг от друга прежде всего по заложенным в них теоретическим принципам, обучающим функциям и по способу их реализации.

§ 2

Основные особенности интеллектуальных обучающих систем (включают экспертные системы): управление учебной деятельностью с учетом всех ее особенностей на всех этапах решения учебных задач, начиная от постановки и поиска принципа решения и кончая оценкой оптимальности решения; обеспечение диалогового взаимодействия, как правило, на языке, близком к естественному. В ходе диалога может обсуждаться не только правильность тех или иных действий учащихся, но и стратегия поиска решения, планирования действий, приемы контроля и т. д. В интеллектуальных обучающих системах индивидуализированное обучение осуществляется на основе динамической модели учащегося. Благодаря тому, что компьютер может объяснить свои действия (включая стратегию поиска решения задачи), а учащийся получает возможность увидеть результаты этих действий, появляются новые возможности в рефлексии учащимися своей деятельности. Допускается постановка учащимся учебных задач и управление процессом их решения. В случае необходимости оказывается такая же помощь, как и в решении задач, генерируемых системой. Системы этого вида позволяют обеспечить распределение управляющих функций между компьютером и учащимся, передавая последнему по мере формирования учебной деятельности новые обучающие функции и обеспечивая тем самым оптимальный переход от учения (в рамках обучения) к самообучению. По мере накопления данных интеллектуальная обучающая система может совершенствовать свою стратегию обучения.

В интеллектуальных обучающих системах в отличие от традиционных систем компьютерного обучения решения заранее не программируются. Эти системы обрабатывают знания об учебной задаче, целях обучения, особенностях учащегося, способах оказания ему помощи и т. д.

В современной компьютерной системе процесс обучения поддерживается многими программами. Комплекс программ, выполняющих одну или несколько взаимосвязанных функций в процессе обучения, называют модулем. Интеллектуальные обучающие системы содержат, как правило, следующие модули: эксперт (по сути экспертная система), педагогический модуль (обеспечивает управление учебной деятельностью), модуль учащегося, пользовательский интерфейс.

Использование компьютера в учебных целях вносит значительные изменения в деятельность учащегося. Он освобождается от необходимости выполнения рутинных специальных операций, имеет возможность, не обращаясь к педагогу, получить требуемую информацию, в т. ч. и относящуюся к способу решения поставленной им самим конкретной учебной задачи; избавляется от страха допустить ошибку, осознавая, что она будет исправлена и не вызовет отрицательной реакции педагога; получает возможность приобщения к исследовательской работе.

Компьютер в качестве средства деятельности используется так же, как и консультант учителя при принятии им решений, относящихся к диагностике учащегося, оценке учебного материала, выбору метода обучения и т. д. В качестве отдельных способов применения компьютера как средства деятельности можно выделить использование его как средства деятельности педагога-исследователя, разработчика программных средств, специалиста в области компьютерного обучения.

Важными компонентами компьютерной грамотности школьников являются знания о применении ЭВМ в различных сферах производства, культуры, образования, а также о тех изменениях в деятельности человека, которые с ним связаны. Важная цель компьютерной грамотности – умение обращаться с автоматизированными информационными системами (электронными банками данных).

Компьютеризация обучения дает возможность создать методические основы альтернативных форм учебного процесса, реализовать дифференциацию обучения. Компьютерная техника уже сейчас начинает активно влиять на процесс соединения образования и самообразования.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое компьютерные телекоммуникации?
2. Раскройте задачи применения компьютера в обучении.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
2. Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2002. – 231 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 420 с.

Раздел III. Психология воспитания

Тема 13. Теоретические подходы к психологии воспитания

План

1. Трактовки понятия «воспитание».
2. Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации.
3. Определение понятий «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность».
4. Цели и виды воспитания.

Основные понятия

Воспитание, индивид, индивидуальность, личность, субъект.

§ 1

Центральной категорией научного осмысления воспитательного процесса и профессиональной педагогической деятельности по воспитанию учащихся выступает понятие «воспитание». 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. Поэтому обратимся в первую очередь к терминологическому рассмотрению.

Исходное значение слова «воспитание» обусловлено корневой частью слова: «воспитание» – это вскармливание, питание ребенка, не приспособленного к жизни и совершенно беспомощного при рождении. В данном значении слова процесс воспитания свойствен и животным – «питают» своим молоком млекопитающие.

Сегодня термин «воспитание» далеко ушел от своего исходного смысла, тем не менее нельзя не признавать, 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.

Исторически сложились различные подходы к рассмотрению этой категории.

Характеризуя объем понятия, многие исследователи выделяют следующие аспекты анализа этого понятия:

- 1) 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 развития человека;

2) воспитание (в узком смысле) – как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений.

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

§ 2

Центральное понятие «воспитание» имеет целый веер педагогических терминов, обозначающих явления, лежащие рядом или тесно связанные с воспитанием. Среди таких понятий прежде всего необходимо выделить формирование, становление, социализацию.

В первую очередь отметим «становление» – термин, отражающий некоторое условное достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обществе, распоряжаться своей судьбой и самостоятельно выстраивать свое поведение, а также обладает способностью осознавать свои отношения с миром и производить относительно устойчивый ценностный выбор.

Сказать о том, что личность окончательно состоялась, так же невозможно, как невозможно представить застывший процесс, принявший свой конечный вариант, ибо динамика жизни и извилистый ход событий будут влиять на человека до самой смерти. И это значит, что существует надобность в другом понятии, более широком и гибком, которое бы отразило бесконечность изменения личности под воздействием всей суммы жизненных и социальных факторов. Таким понятием является «формирование». Формирование личности – процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности.

Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно идет в процессе социализации – усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта. Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов общественного бытия (по сути, весьма противоречивого), так и под влиянием социально контролируемых в процессе воспитания условий. Процесс и результат развития человека под влиянием наследственности, среды и воспитания в педагогике принято называть формированием личности.

§ 3

Личность – одна из базовых категорий психологической науки. Для того чтобы понять, что такое личность, и выделить основные свойства,

позволяющие описать психический склад личности, необходимо рассмотреть это понятие в ряду «индивид – субъект деятельности – личность – индивидуальность». Исходное разграничение между этими понятиями может быть произведено следующим образом.

Индивид – это человек как типичный представитель своего рода, носитель типичных, природно обусловленных свойств. В этом случае подчеркивается обусловленность поведения человека генетическими, метаболическими, нейродинамическими, конституциональными факторами. В совокупности они обуславливают возникновение интегративного психического механизма темперамента, который, в свою очередь, реализуется (проявляется) в поведении.

Субъект деятельности – это человек как типичный носитель видов человеческой активности; носитель сознания, психических механизмов, регулирующих специфические человеческие формы активности.

Личность – это человек как типичный представитель сформировавшегося его общества, социума. Она раскрывается в обусловленности его общения с другими людьми и природой, структурой его ценностных ориентаций, спектром исполняемых им ролей, соотношением его прав и обязанностей и т. п.

Индивидуальность – это человек, охарактеризованный в аспекте его неповторимости, уникальности, непохожести на других людей.

§ 4

Цели воспитания всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и для конкретных социальных систем, а также конкретных институтов.

Ни одно из существующих многочисленных определений цели воспитания не является исчерпывающим.

В различных педагогических концепциях цель воспитания трактуется в зависимости от социально-философских позиций авторов как:

- 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; эмансипация, свободное развитие личности;
- формирование отношений личности к миру и с миром, к себе и с самой собой;
- развитие самосознания личности, помощи ей в самоопределении, самореализации и самоутверждении.

Наиболее обобщенная классификация включает в себя: умственное; трудовое; физическое воспитание.

Часто, принимая во внимание аспекты воспитательного процесса, называют (в различных сочетаниях) идейно-политическое, военно-патриотическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание. По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное, демократичное воспитание.

Вопросы для самопроверки

1. Чем различаются трактовки понятия «воспитание» в широком социальном и узком смысле?
2. Чем отличается формирование от становления личности?
3. В чем особенности проблемы целей воспитания?
4. Как трактуется цель воспитания в различных педагогических концепциях?

Литература

1. Айсмондас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.

Тема 14. Ученик как субъект воспитания

План

1. Критерии и показатели воспитанности и воспитуемости.
2. Уровни воспитанности и воспитуемости.
3. Проблемы психологии воспитания.

Привычка всего прочнее, когда берет начало в юных годах; это мы называем воспитанием, которое есть, в сущности, не что иное, как рано сложившиеся привычки.

Бекон Френсис (XVI в.)

§ 1

Прежде всего, необходимо отметить, что нет однозначных решений проблемы определения критериев и показателей уровней воспитанности. Подходы исследователей различны не только в определении тех или иных критериев, показателей, но и в определении сущностных признаков этих понятий.

В. И. Журавлев, например, определяет критерии как научно обоснованные эталоны, по которым устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании учащихся. А показатели – как явления, характеризующие уровень развития личности, ее обученность, воспитанность, наблюдаемые визуально и устанавли-

вающие меру реализации на практике выработанных у школьников навыков и умений поведения, знаний.

В «Большом энциклопедическом словаре» критерий определяется как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки».

Критерий выражает сущностные изменения объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Это средство – необходимый инструмент оценки, но сам он оценкой не является. Но, как отмечает А. К. Маркова, «выбор критерия во многом определяется практическими интересами, заключающимися в достижении компетентной, максимально результативной и в то же время приоритетно наиболее значимой для психолога деятельности. В этом случае он может быть представлен как научно обоснованная «модель», характеризующая сущность профессиональной деятельности практического психолога, совокупность знаний о ней, через которую она максимально выражена, или же как сумма знаний о реальных достижениях и возможностях оптимизации этой деятельности».

Среди основных показателей воспитанности ею выделяются следующие: внешний вид ребенка; мимический и пластический образ; речь; поведение, складывающееся из отдельных поступков; избирательная деятельность; реакции на социальные явления; система его взаимоотношений с окружающими; качественность его предметной деятельности; идеалы.

Аналогичным образом может быть намечена перспектива личностного развития – воспитуемость. Это откликаемость на воспитательные воздействия извне, готовность к переходу на новые уровни развития личности.

§ 2

На основе критериев воспитанности и воспитуемости А. К. Маркова выделяет следующие уровни воспитанности и воспитуемости.

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.

§ 3

Проблемы психологии воспитания

1. Проблема механизмов, закономерностей процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений и т. п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе.

2. Проблема соотношения и разграничения воспитания, обучения и социализации.

3. Проблема зависимости формирования различных свойств личности от возрастных и индивидуальных особенностей учащегося.

4. Проблема структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности учащегося.

5. Проблема мотивационной сферы учащегося, ее направленности, нравственных установок.

6. Проблема условий и последствий депривации.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите основные критерии воспитанности и воспитуемости.

2. Охарактеризуйте основные уровни воспитанности и воспитуемости по А. К. Марковой.

3. В чем особенности взаимосвязи обучения и воспитания?

4. В чем проявляется многосторонний характер взаимосвязи обучения и воспитания?

Литература

1. Айсмондас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

3. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001.

Тема 15. Подходы к воспитанию в педагогической психологии

План

1. Технократический подход к воспитанию.

2. Гуманистический подход к воспитанию.

Основные понятия

Внушение, заражение, метод воспитания, метод упражнений, метод убеждений, отношение, оценка, педагогические закономерности воспитания, поведение, подражание, принцип воспитания, принцип культуросообразности, принцип природосообразности, самовоспитание, самообразование, самообучение, самопознание.

§ 1

В Европе, Америке, Японии существует множество разнообразных теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название – гуманистическая школа. В общем, воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека-исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Создателем технократической педагогики является Б. Скиннер. Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить

к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

§ 2

Модель воспитания гуманистической педагогики, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50 – 60-е гг. XX в. в США в трудах таких ученых, как А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс, Дж. Келли и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации – развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. Самоактуализация – это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полноценной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должны возбудить собственные силы человека по решению его проблем. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную

работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний, фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания – дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.

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

На основе простейшей структуры личности методы воспитания делятся на: методы формирования сознания; методы формирования поведения и методы формирования чувств и отношений.

Метод убеждения в воспитании – это путь воздействия на сознание школьника для разъяснения фактов и явлений общественной или личной жизни, формирования взглядов. Он является ведущим в воспитательной работе.

Метод упражнений – это метод управления деятельностью школьников при помощи разнообразных и повторяющихся дел, где каждый выполняет определенные поручения.

Разнообразные приемы педагогического влияния могут быть сведены к двум основным методам – требованию и оценке.

Влияние в воспитании – деятельность воспитателя в едином процессе социального взаимодействия, приводящая к изменению каких-либо аспектов индивидуальности воспитуемого, его поведения и сознания, форма осуществления функций педагога.

Традиционно выделяются четыре основных способа влияния: убеждение, внушение, заражение, подражание.

В современной психолого-педагогической науке рассматриваются направленное и ненаправленное влияния.

Формы воспитания – это способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся.

Основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Вопросы для самопроверки

1. Дайте определения понятиям: «самовоспитание», «самообразование», «самообучение».
2. Что понимается под принципами воспитания?
3. В каких известных вам системах воспитания наиболее полно реализуется, по вашему мнению, принцип центрации воспитания на развитии личности?
4. В чем суть технократического подхода к воспитанию?

Литература

1. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1996.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
3. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001.

Тема 16. Методы воспитания

План

1. Методы воспитания: понятие и классификация.
2. Приемы воспитания.
3. Методы и виды влияния.
4. Формы воспитания. Методы самовоспитания и самообразования.

Основные понятия

Воспитание, метод, прием, виды влияния, самовоспитание.

§ 1

Методы воспитания – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) последних с учителем-воспитателем. Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются, прежде всего, предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога.

Классификация методов по источникам передачи содержания

Группы методов	Виды методов	Источники передачи содержания
I группа	Словесные методы	Рассказ, беседа, инструктаж и др.
II группа	Практические методы	Упражнения, тренировка, самоуправление и др.
III группа	Наглядные методы	Иллюстрирование, показ, предъявление материала и др.

Другая классификация методов построена на основе простейшей структуры личности: методы формирования сознания; методы формирования поведения; методы формирования чувств и отношений.

Это тоже широко распространенная классификация.

1. Методы формирования сознания учащихся предназначены для того, что передавать информацию от учителя к учащемуся и обратно. Сознание как знание и понимание – это основа мировоззрения, поведения, отношений. Среди этой группы методов центральное место занимает метод убеждений.

Метод убеждения в воспитании – это путь воздействия на знание школьника для разъяснения фактов и явлений общественной или личной жизни, формирования взглядов. Он является ведущим в воспитательной работе. Этот метод служит для формирования взглядов, которых в сознании учащегося, в его тезаурусе раньше не имелось (или они не были закреплены), или для актуализации имеющихся знаний.

2. Методы организации деятельности и формирования поведения – это практические методы. Человек – субъект деятельности, в том числе и познавательной. Поэтому в процессе познания он не только созерцатель, но и деятель. К этой группе методов относятся: упражнение, приучение, поручение, педагогическое требование, воспитывающие ситуации и др. Данные методы используются непосредственно для формирования поведения и деятельности учащихся, но косвенно они влияют и на формирование сознания человека. Более подробно остановимся на методе упражнений.

Метод упражнений – это метод управления деятельностью школьников при помощи разнообразных и повторяющихся дел, где каждый выполняет определенные поручения (задания). С помощью этого метода организуется деятельность воспитываемых и стимулируются позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха). Этот метод способствует формированию сознания и поведения.

Метод упражнений в воспитании реализуется через поручения. Поручения (практические задания) создают и расширяют опыт учащихся в различных видах деятельности. Приучение школьников к самостоятельному инициативному и добросовестному выполнению поручений, как показывает анализ педагогической практики, дело длительное и требующее неустанного внимания к нему.

3. Методы формирования чувств и отношений, стимулирующие познание и деятельность, используются в единстве с методами формирования сознания и деятельности. Стимулировать – значит побуждать, помогать наполнять смыслами, улучшать качество познавательной деятельности, создавать для нее благоприятные условия, в том числе и нравственные условия. К таким стимулирующим методам относятся поощрение, порицание, наказание, создание ситуаций успеха, контроль, самоконтроль, оценка и самооценка и др.

§ 2

Разнообразные приемы педагогического влияния могут быть сведены к двум основным методам – требованию и оценке. В первом случае задача педагога – добиться того, чтобы предъявляемые учащемуся требования стали его собственными требованиями к самому себе. Педагогические требования разделяются на побуждающие к действию (в зависимости от степени категоричности – просьба, задание, приказ) и запрещающие действовать (указание, соответствующий приказ, наказание). Оценки делятся на позитивные (поощрение) и негативные (порицание). Излишне категоричные требования подавляют личность, угнетают ее инициативу.

Требования и оценки могут быть коллективными и индивидуальными. В этой связи их эффективность в значительной степени зависит от отношения к их источнику. Максимальной силой влияния обладают референтная группа и самый авторитетный педагог (просьбы любимого учителя могут выполняться быстро, тогда как приказ человека, которого дети не уважают, может остаться невыполненным). С помощью методов оценки производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемому в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

§ 3

Педагог всегда осуществляет влияние. Влияние в воспитании понимается как деятельность воспитателя в едином процессе социального взаимодействия, приводящая к изменению каких-либо аспектов индивидуальности воспитуемого, его поведения и сознания, форма осуществления функций педагога.

Традиционно выделяются 4 основных способа влияния.

Убеждение включает в себя систему доводов, которые обосновывают выдвигаемые пожелание, предложение и т. п. Обычно убеждение ведет к определенной трансформации взглядов воспитуемого, а значит, и мотивационной основы его поведения.

Внушение (суггестия), как и убеждение, направлено на снятие своеобразных фильтров, стоящих на пути к новым сведениям и оберегающих человека от заблуждений и ошибок. Внушающий вызывает у воспитуемого те представления, которые требуют действий с той же необходимостью, как если бы эти представления были получены непосредственно самим воспитуемым.

Степень внушаемости человека определяется уровнем развития его личности, его самосознания и самооценки, силой воли, а также особенностями межличностных отношений в группе, в частности отношением к внушающему. Чаще всего доверие к тем или иным сведениям возникает в том случае, если они передаются значимым для воспитуемого лицом.

Феномен заражения чаще всего возникает в группе людей, которые руководствуются в своем поведении эмоциональным состоянием, действуют на основе сведений, принятых без должного анализа, либо повторяют действия других людей. Однако в отличие от внушения, при котором человек, оказывающий влияние, не обязательно чувствует то же, что и окружающие, заражение основывается на общем переживании группой людей одних и тех же эмоций. Различие между внушением и заражением заключается также в том, что заражение носит спонтанный характер, а внушение почти всегда – акт преднамеренный. Внушение, как правило, представляет собой речевое воздействие, в то время как заражение предполагает использование невербальных средств (например, жестов, музыки и т. п.).

Подражание – это следование примеру или образцу, которое проявляется в повторении одним человеком каких-либо поступков, жестов, интонаций и даже в копировании определенных черт характера другого человека. Подражание может быть произвольным и произвольным.

В современной психолого-педагогической науке рассматриваются направленное и ненаправленное влияние. Убеждение обычно является направленным влиянием, тогда как эффекты подражания – результат ненаправленного влияния. В направленном влиянии выделяют прямое влияние, когда педагог открыто предъявляет свою позицию и связанные с ней требования ученику, и косвенное влияние, направленное не непосредственно на объект влияния, а на окружающую его среду. В качестве такой среды могут выступать люди, составляющие ближайшее окружение учащегося, и сама ситуация, в которую он включен и которая определяет его оценки и отношения. В случае косвенного влияния сущность педагогической позиции и цели учителя скрыты от учащегося.

§ 4

Формы воспитания – это способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термины «воспитательные мероприятия», «организационные формы воспитания».

Мероприятие – организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: массовые формы (участие всего класса), кружковая-групповая и индивидуальная.

Самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие.

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 самовоспитания.

Самообразование – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие.

Самообучение – это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений им самим выбранных средств.

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, самоограничение.



Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные методы самовоспитания и самообразования.
2. Какие уровни самовоспитуемости, самообучаемости выделяет А. К. Маркова?
3. Применение каких приемов предполагает самовоспитание?

Литература

1. Айсмондас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
2. Бодалев А. А. Психология личности. – М.: Педагогика, 1988. – 213 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.

Раздел IV. Психология педагогической деятельности

Тема 17. Истоки происхождения педагогической деятельности

План

1. Сущность педагогической деятельности.
2. Проблемы педагогической деятельности.
3. Формы педагогической деятельности.

Основные понятия

Педагог, педагогическая деятельность, формы педагогической деятельности.

Ни один завоеватель не может изменить сущность масс, ни один государственный деятель... Но учитель – я употребляю это слово в самом широком смысле – может совершить больше, нежели завоеватели и государственные главы. Они, учителя, могут создать новое воображение и освободить скрытые силы человечества.

Николай Рерих. «Половодье»

§ 1

Своим происхождением учительская профессия обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип деятельности, назначение которой – подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры.

Многие теоретики-педагоги отмечали огромное нравственное воздействие, могучую и мудрую власть учительской профессии. Платон писал, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей. Учителю, подчеркивал Я. А. Коменский, вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем. Он проводил ряд блестящих аналогий между учителем и садовником, учителем и предприимчивым архитектором, уподоблял учителя усердному ваятелю, расписывающему и шлифующему умы и души людей. К. Д. Ушинский рассматривал учителя как ратоборца истины и добра, как живое звено между прошедшим

и будущим, посредника между тем, что создано прошлыми поколениями и поколениями новыми. Его дело, по виду скромное, – одно из величайших дел в истории. Если учитель, полагал Л. Н. Толстой, имеет только любовь к делу, он будет хорошим учителем. Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам – он совершенный учитель. Как правильно указывал А. С. Макаренко, ученики простят своим учителям и сухость и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, глубокое знание предмета, ясную мысль. Ни один учитель, считал В. А. Сухомлинский, не может быть универсальным (а потому абстрактным) воплощением всех достоинств. В каждом что-то преобладает, каждый имеет неповторимую живинку, способен ярче, полнее других раскрыть, выявить себя в какой-то сфере духовной жизни. Эта сфера как раз и является тем личным вкладом, который вносит индивидуальность педагога в сложный процесс влияния на учащихся. Огромное внимание к изучению особенностей педагогической деятельности уделял и Л. С. Выготский.

§ 2

В изучении психологии педагогической деятельности можно выделить ряд проблем.

Среди важнейших проблем можно выделить следующие.

1. Проблема творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов.
2. Проблема профессионализма учителя.
3. Проблема психологической подготовки учителя.
4. Проблема подготовки учителей к системам развивающего обучения.
5. Проблема повышения квалификации учителей и др.

§ 3

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Эта деятельность возникла в истории цивилизации с появлением культуры, когда задача «создания, хранения и передачи подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения» выступила в качестве одной из решающих для общественного развития, начиная с первобытной общины, где дети учились в общении со старшими, подражая, перенимая, следуя им, что было определено Дж. Брунером как «обучение в

контексте». Согласно Дж. Брунеру, человечество знает «только три основных способа обучения молодого поколения: выработку составляющих компонент навыка в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы».

Постепенно с развитием общества начали создаваться первые классы, школы, гимназии. Претерпев в разных странах на разных этапах значительные изменения в содержании обучения, его целей, школа тем не менее осталась социальным институтом, назначение которого – передача социокультурного опыта посредством педагогической деятельности учителей и педагогов.

Формы передачи социокультурного опыта менялись в истории развития школы. Это была беседа (сократическая беседа), или майевтика; работа в мастерских (опыт гончарного, кожевенного, ткацкого и других направлений производственного обучения), где основным было систематическое и целенаправленное участие ученика в технологическом процессе, последовательное освоение им производственных операций; вербальное наставление (институт «дядек», монастырей, гувернеров и т. д.). Со времени Я. А. Коменского прочно утвердилось классно-урочное обучение, в котором дифференцировались такие его формы, как урок, лекция, семинар, зачет, практикумы. В последние десятилетия появились тренинги. Отметим здесь, что для преподавателя одной из самых трудных форм его деятельности является лекция, тогда как для студента, ученика – семинарские занятия, зачеты.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде всего целеположенность, мотивированность, предметность. 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 (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 самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный».

Рассматривая педагогическую деятельность, мы имеем в виду ее высокопродуктивный характер.

Вопросы для самоконтроля

1. Что входит в состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя?
2. Какие педагоги изучали особенности педагогической деятельности, сравнивая ее с другими видами деятельности?
3. Кто из отечественных ученых-современников занимается изучением проблемы педагогической деятельности?

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.

Тема 18. Профессиональная «Я-концепция» учителя

План

1. Понятие «Я-концепции».
2. Профессиональное самосознание учителя.
3. Самооценка в структуре профессиональной «Я-концепции» учителя.

Основные понятия

Педагогическая деятельность, «Я-концепция», самосознание.

§ 1

«Я-концепция» – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности.

В психологии под самосознанием, или «Я», понимается либо процесс накопления представлений о себе, либо результат этого процесса.

В первом случае исследователя интересуют динамические аспекты самосознания: появление и формирование самосознания, его развитие на протяжении жизни человека, появление и развитие самосознания человека и истории человечества и т. д.

Во втором случае рассматриваются в большей степени форма этого опыта, его структура и организация, его функции в жизнедеятельности человека.

В вопросе классификации различных сторон самосознания, или «Я»-феномена, важными являются два критерия:

1. Самосознание личности отражает позиции человека в различных социальных группах: «Я» как представитель определенной профессиональной группы; «Я» как член семьи; «Я» как член определенных общественных организаций и т. д.

2. Существенным критерием классификации «Я» – феномена является точка зрения, с которой осуществляется анализ и оценка себя.

Временная точка зрения на себя: «прошлое Я» – каким я был раньше; «настоящее Я» – какой я сейчас; «будущее Я» – каким я вижу себя в будущем.

С точки зрения различных ценностей: каким я хотел бы быть сам – личные ценности; каким меня хотели бы видеть друзья – ценности референтной группы.

Принятие точки зрения других из своего социального окружения – мое представление, например, о том, как меня оценивают мои коллеги по работе («рефлексивное Я») и т. д.

Все эти различные аспекты «Я»-феномена интегрированы в личности в единое целое, в некоторую систему, состоящую из различных, иногда даже противоречивых элементов.

Различают следующие функции самосознания в жизнедеятельности человека:

1. «Я» является той точкой, той перспективой, из которой человек воспринимает и постигает мир. Причем всякое индивидуальное знание и опыт имеют субъективную окраску в том смысле, что человек соотносит это знание с собственной личностью, с собственным «Я», т. е. это мое знание, мой опыт.

2. Самосознание, «Я», выполняет регулирующую роль в жизнедеятельности человека. Поведение человека, в отличие от поведения животного, обусловлено не только ситуацией, но и тем, как человек себя воспринимает и оценивает.

Психическим механизмом формирования самосознания является рефлексия, т. е. способность человека мысленно выходить из субъективной точки зрения и подходить к себе с точки зрения других людей. Накапливая опыт восприятия себя с различных точек зрения, в различных ситуациях и интегрируя его, человек формирует свое самосознание.

Важно заметить, что «Я-концепция» является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение «Я-концепции» обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда оказывает сильнейшее влияние на формирование «Я-концепции». Профессиональная «Я-концепция» личности может быть реальной и идеальной.

§ 2

Профессиональная деятельность является одной из основных форм жизнедеятельности человека. От того, как человек восприни-

мает и оценивает свою работу, свои достижения в определенной деятельности и себя в профессиональной ситуации, зависит и его общее самочувствие, и эффективность его деятельности. Профессиональное самосознание личности является и основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования.

Для педагогической деятельности проблема профессионального самосознания приобретает особую актуальность потому, что результаты деятельности учителя выражаются, прежде всего, в результате учебной деятельности учащихся, и способность учителя анализировать и оценивать свою деятельность и ее результаты, свои профессионально значимые качества непосредственно связана с эффективностью педагогического воздействия. Кроме того, профессиональное самосознание является личностным регулятором профессионального саморазвития и самовоспитания учителя.

Структура профессионального самосознания учителя:

- «актуальное Я» – то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;
- «ретроспективное Я» – то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы;
- «идеальное Я» – то, каким хотел бы быть или стать учитель;
- «рефлексивное Я» – то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

«Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя, который основывается на трех других, где «Я-ретроспективное» в отношении к «Я-актуальному» дает учителю шкалу собственных достижений или критериев оценки собственного профессионального опыта; «Я-идеальное» является целостной перспективой личности на себя, которая обуславливает саморазвитие личности в профессиональной сфере; «Я-рефлексивное» – социальная перспектива в самосознании учителя или школьной профессиональной среды в личности учителя.

§ 3

Наиболее часто экспериментально изучаемым элементом самосознания является самооценка. Обычно испытуемому предлагается перечень качеств, способностей, черт характера, которыми надо охарактеризовать себя. Затем этих же испытуемых по тем же качествам оценивают компетентные судьи. Соотношение самооценки и судейской оценки называется адекватностью самооценки, которая показывает, насколько личность обоснованно и точно воспринимает и оценивает себя.

Поэтому самооценка профессиональных способностей, знаний и достижений может быть рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной «Я-концепции» личности.

«Самооценка» является понятием более частным в сравнении с понятием «самоотношение», которое описывает общую направленность и «знак» отношения человека к самому себе. Самооценка является конкретным выражением самоотношения, часто представляемым даже количественно.

В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять аспекты:

- а) операционально-деятельностный;
- б) личностный.

Операционально-деятельностный аспект самооценки учителя связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионально-педагогического уровня (сформированность умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний).

Личностный аспект профессиональной самооценки учителя выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа Я-профессионального. Самооценка по этим двум аспектам не обязательно согласованна. Дискордантность (рассогласование) самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки целесообразно также выделять: а) самооценку результата и б) самооценку потенциала.

Самооценка результата связана с оценкой достигнутого (в общем и парциальном аспекте) и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность достижениями.

Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата вовсе не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Напротив, низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития. Указанный самооценочный паттерн лежит в основе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности, в том числе и в педагогической деятельности.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение понятию «Я-концепция».
2. Как проявляется профессиональное самосознание учителя в его деятельности?
3. Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?
4. Назовите структуру профессионального самосознания учителя.

Литература

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002.
2. Бодалев А. А. Психология личности. – М.: Педагогика, 1988. – 213 с.
3. Педагогика. Учеб. пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1996.

Тема 19. Развивающие педагогические технологии

План

1. Понятия «педагогическая технология», «методика», «методы», «средства», «форма».
2. Проблема типологии педагогических технологий.
3. Проблемно-поисковые и коммуникативные технологии.

§ 1

В педагогической и психологической литературе часто встречается понятие «технология», пришедшее к нам вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий. В педагогической науке появилось специальное направление – педагогическая технология. Понятие «педагогическая технология» может рассматриваться в трех аспектах: научном – как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; процессуальном – как описание процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения; деятельностном – как осуществление педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям – критериям технологичности, которыми являются: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

Концептуальность педагогической технологии предполагает, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность означает, что педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью его частей, целостностью.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Эффективность указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Перечисленные критерии технологичности определяют структуру педагогической технологии, которая включает в себя три части: концептуальную основу; содержательный компонент обучения; процессуальную часть – технологический процесс.

К основным дидактическим принципам относятся: принцип научности и доступности обучения; принцип системности обучения и связи теории с практикой; принцип сознательности и активности учащихся в обучении при руководящей роли учителя; принцип наглядности; принцип прочности усвоения знаний и связи обучения со всесторонним развитием личности учащихся.

§ 2

Анализируя имеющуюся картину состояния научного статуса педагогической технологии, следует отметить, что: некоторые авторы рассматривают технологию обучения между наукой и искусством; другие авторы связывают технологию обучения с дидактической функцией проектирования; известны и подходы, когда технология обучения определяется как некий профессиональный инструментарий, предусматривающий всевозможные технические средства обучения, тогда технология рассматривается как способ технизации процесса обучения; в самом общем виде технологию обучения определяют как знание о необходимых процедурах для проектирования новой или несколько модернизированной практики обучения. В этом случае технология рассматривается как применение научных принципов организации практики обучения.

§ 3

Главная задача современного образования видится в оснащении специалистов методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества включает в себя, прежде всего, открытие нового: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых методов их решения.

В связи с этим проблемное обучение как творческий процесс представляется в виде решения нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в

том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Психологический механизм происходящих процессов при проблемном обучении следующий: при столкновении с противоречивой, новой, непонятной проблемой (проблема – сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении) у человека возникает состояние недоумения, удивления, возникает вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме: выдвижение гипотез, обоснование гипотез, проверка гипотез.

Главные психолого-педагогические цели проблемного обучения: развитие мышления и способностей учащихся, развитие творческих умений;

усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении; воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы; развитие профессионального проблемного мышления, которое в каждой конкретной деятельности имеет свою специфику.

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимается под «педагогическими технологиями»?
2. В чем заключается проблема типологии педагогических технологий?
3. Каковы критерии выбора педагогических технологий?

Литература

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2000.
2. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1996.
3. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. – Мн.: Университетское, 2000.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993.

Тема 20. Педагогическая направленность: понятие и структура

План

1. Проблема направленности в общепсихологических теориях личности.
2. Понятие педагогической направленности.
3. Педагогическая направленность по Л. М. Митиной.
4. Структура педагогической направленности.

§ 1

В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция»; «смыслообразующий мотив»; «основная жизненная направленность»; «динамическая организация «сущностных сил» человека» и т. д.

С. Л. Рубинштейн под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два взаимосвязанных момента: предметное содержание (содержательный момент), обозначающее определенный предмет направленности; напряжение (собственнодинамическая тенденция), определяющее источник направленности.

§ 2

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его «личностная направленность». Согласно Н. В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности.

Психологические исследования по проблемам педагогической ориентации ведутся по нескольким направлениям: определение ее сущности и структуры; изучение особенностей ее происхождения; исследование этапов и условий становления направленности; анализ состояния и средств формирования педагогической цели.

Можно выделить три тенденции, определяющие сущность педагогической направленности:

- эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии;
- профессионально значимое качество личности учителя, или компонент педагогических способностей;
- рефлексивное управление развитием учащихся.

§ 3

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 значительной мере становится мотивацией совершенствования у наиболее «эффективных учителей». Речь в данном случае идет о самоактуализации истинной, включаю-

щей в свое определение содействие самоактуализации учеников, а не только самосозидание своего «феноменального мира».

Л. М. Митиной выдвигается необходимость пересмотра понятия «личная направленность». Она считает, что направленность человека на себя не так однозначна: личная направленность имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, а стало быть, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей.

Мотивы самосовершенствования в направленности вслед за С. Г. Вершловским она рассматривает в двух аспектах: узкопрофессиональное совершенствование (связано с «сиюминутными» задачами профессиональной деятельности); широкое совершенствование (непосредственно не связано с конкретными задачами и направлено на общее развитие личности).

Педагогическая направленность рассматривается как в узком, так и в широком смысле. В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики труда) – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом:

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

§ 4

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.

Наибольшую эффективность педагогической деятельности Л. М. Ахмедзянова связывает с потребностью в избранной профессии.

Н. В. Кузьмина, С. А. Зимичева, Г. А. Томилова в структуру включают такие параметры:

- наличие и объект педагогической направленности (связь субъекта переживания с объектами или отдельными аспектами деятельности);
- обоснованность (характеризует объем класса объектов, к которым имеется направленность);
- осознанность;
- готовность к педагогической деятельности;
- валентность как степень связанности педагогической направленности с направленностью на искусство, литературу;
- удовлетворенность профессией учителя;
- сопротивляемость трудностям, гражданственность;
- целеустремленность;
- потребность в педагогической деятельности;
- продуктивность в работе;
- возможность видеть и оценивать производительность своего труда.

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает по Н. В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педагогическую; формально педагогическую, ложно педагогическую.

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 383 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2000.
3. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. – М.: Университетское, 2000. – 245 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 234 с.

Тема 21. Мотивы педагогической деятельности.

План

1. Классификация мотивов педагогической деятельности.
2. Концепция оптимальности «мотивационного комплекса» педагога.
3. Основные типы центрации учителя.

Основные понятия

Деятельность, мотив, мотивация, «мотивационный комплекс», направленность, направленность педагогическая, педагогическая деятельность, самооценка, самосознание, самосовершенствование, центрация учителя.

§ 1

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

- мотивы долженствования;
- мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;
- 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 %).

§ 2

Удовлетворенность педагогической профессией существенно коррелирует с оптимальностью так называемого «мотивационного комплекса» педагога. Концепция о внешней и внутренней мотивации гласит: о внутреннем типе мотивации (ВМ) можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты и т. п.), то это внешняя мотивация. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные.

Внешняя положительная мотивация (ВПМ) связана с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т. п. Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны дирекции и т. п.

Для оценки профессиональной мотивации педагога можно использовать методику румынского психолога К. Замфир. Следует оценивать оптимальность мотивационного комплекса педагога, соотношение внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации. Наилучшим является соотношение, когда внутренняя мотивация превышает внешнюю положительную и внешнюю отрицательную (ВМ > ВПМ > ВОМ). Наихудший мотивационный комплекс характеризуется сочетанием ВОМ > ВПМ > ВМ.

По данным А. А. Реан, удовлетворенность профессией имеет зна-

чимые 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 нестабильности.

Наиболее оптимальным является мотивационный комплекс, в котором внутренние мотивы занимают лидирующее положение при минимальной выраженности внешних отрицательных мотивов. Худшим является мотивационный комплекс, в котором внешние отрицательные мотивы становятся наиболее значимыми при наименьшей ценности внутренних мотивов.

§ 3

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации.

Центрация учителя – это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам. Смысловую иерархию интересов участников педагогической системы, регулирующие действия и поступки учителя, можно назвать его личностной центрацией в педагогической системе.

Так, А. Б. Орлов намечает семь основных центраций, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в конкретных педагогических ситуациях:

- ▶ эгоистическая – центрация на интересах своего «Я»;
- ▶ бюрократическая – центрация на интересах администрации, руководства;
- ▶ конфликтная – центрация на интересах коллег;
- ▶ авторитетная – центрация на интересах, запросах родителей учащихся;

► познавательная – центрация на требованиях средств обучения и воспитания;

► альтруистическая – центрация на интересах, потребностях учащихся;

► гуманистическая – центрация на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся).

Эта последняя как бы противостоит первым шести типам центраций, отражающим реальность традиционного обучения. Изменение направленности этих центраций является одной из задач современного образования, особенно школьного.

Вопросы для самопроверки

1. Что является предметом педагогической деятельности?
2. Назовите основные функции педагогической деятельности.
3. Дайте определение понятия «педагогическая направленность».
4. Какие типы педагогической направленности выделяет Н.В. Кузьмина?

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2001.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 383 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.

Тема 22. Педагогический контроль и оценка качества образования

План

1. Особенности педагогического контроля усвоения содержания образования и оценка результатов образовательного процесса.
2. Психологические отличия учебной оценки и отметки.
3. Содержание, формы, методы и виды контроля качества образования (текущего, рубежного, итогового).
4. Рейтинговая система оценки достижений обучающихся.

Основные понятия

Образование, оценка, отметка, контроль, качество образования, рейтинг, тестирование.

§ 1

Каждый субъект образовательного процесса (педагог, учащиеся, родители, администрация и пр.) заинтересован в обеспечении качества образования.

Качеству приписываются разнообразные, часто противоречивые значения: родители, например, могут соотносить качество образования с развитием индивидуальности их детей; качество для учителей может означать наличие качественного учебного плана, обеспеченного учебными материалами; для учащихся качество образования, несомненно, связывается с внутришкольным климатом; для бизнеса и промышленности качество образования соотносится с жизненной позицией, умениями и навыками, знаниями выпускников; для общества качество связано с теми ценностными ориентациями и более широко – ценностями обучающихся, которые найдут свое выражение, например, в гражданской позиции, в технократической или гуманистической направленности их профессиональной деятельности.

Некоторое непонимание значения качества усиливается из-за того, что оно может использоваться как абсолютное, так и как относительное понятие. Качество в обыденном, житейском понимании используется главным образом как понятие абсолютное. Люди используют его, например, при описании дорогих ресторанов (качество услуг) и роскошных автомобилей (качество продукции).

При использовании в бытовом контексте предметы, которым дается качественная оценка с точки зрения абсолютного понятия, представляют собой наивысший стандарт, который невозможно, как негласно предполагается, превзойти. К качественной продукции относятся совершенные предметы, выполненные без ограничения затрат на них. Редкость и дороговизна – две отличительные черты этого определения. В этом смысле качество используется для отражения статуса и превосходства. Владение предметами «качества» выделяет их владельцев среди тех, кто не может себе позволить обладать ими.

Образование предполагается оценивать в качестве результата и процесса деятельности каждого учебного заведения как со стороны контроля уровня знаний и умений обучающихся (одновременно педагогическим коллективом и внешними, государственными органами), так и со стороны контроля, оценки деятельности преподавателей.

§ 2

Оценка включает в себя квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого лица, а также количественную и качественную оценку его действий или результатов деятельности. Такими являются, например, школьные отметки. Они характеризуют в баллах абсолютные и относительные успехи ученика: абсолютные в том смысле, что сама по себе отметка свидетельствует о качестве знаний или поведения школьника, а относительные потому, что, пользуясь отметками, можно сравнивать их у разных детей.

Нередко в психологической и особенно педагогической литературе понятия «оценка» и «отметка» отождествляются. Однако разграни-

чение данных понятий крайне важно для более глубокого понимания психолого-педагогических, дидактических и воспитательных аспектов оценочной деятельности педагогов.

В первую очередь, оценка – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. От оценки зависит вся наша ориентировочная и вообще любая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели.

Функции оценки, как известно, не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Оценка – одно из действенных средств, находящихся в распоряжении педагога, стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. Именно под влиянием объективного оценивания у школьников создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, разнообразие ее функций требуют поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны учебной деятельности школьников и обеспечивали их выявление. С этой точки зрения ныне действующая система оценивания знаний, умений требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности.

Отметка (балл) является результатом процесса оценивания, деятельности или действия оценивания, их условно-формальным отражением. отождествление оценки и отметки, с психологической точки зрения, будет равносильно отождествлению процесса решения задачи его результату. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Но, кроме того, отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка является поощрением, а плохая – наказанием.

§ 3

Контролирование, оценивание знаний, умений – очень древние компоненты педагогической технологии. Возникнув на заре цивилизации, контролирование и оценивание являются неперенными спутниками школы, сопровождают ее развитие. Тем не менее по сей день идут жаркие споры о смысле оценивания, его технологии. Как и сотни лет назад, педагоги спорят, что должна показывать оценка как результат контроля: должна ли она быть индикатором качества – категорическим определителем успеваемости обучаемого или же, наоборот, должна существовать как показатель преимуществ и недостатков той или иной системы (методики) обучения.

Важнейшими принципами контролирования обученности (успеваемости) учащихся – как одного из главных компонентов качества образования являются: объективность, систематичность, наглядность (гласность).

§ 4

Педагогическая оценка является специфическим стимулом, который действует в учебной и воспитательной деятельности и определяет ее успешность.

Педагогические оценки, рассматриваемые как поощрения или наказания, должны быть уравновешенными. С одной стороны, они должны содержать в себе систему стимулов, активизирующих развитие положительных свойств и особенностей у ребенка, с другой стороны, включать совокупность не менее действенных стимулов, препятствующих возникновению отрицательных качеств личности и неправильных форм поведения у тех же самых детей. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, его возраста, ситуации и ряда других факторов соотношение и характер педагогических оценок, используемых в качестве поощрений и наказаний, должны меняться. Типы и способы оценивания успехов и неудач ребенка в учении и воспитании следует систематически варьировать для того, чтобы не возникало явления привыкания и угасания реакции на действие данных стимулов.

Педагогическая оценка бывает нескольких видов, которые можно разделить на классы: предметные и персональные, материальные и моральные, результативные и процессуальные, количественные и качественные.

Изменение образования в соответствии с современными запросами общества должно сопровождаться изменением стратегии обучения и способов оценки достижений обучающихся. Рейтинговая система оценки знаний может рассматриваться как один из возможных способов, отвечающих поставленным задачам.

Относительность оценки рейтинга: общее количество баллов по теме определяется в зависимости от отведенного на ее изучение часов, а также значимости данной темы по сравнению с другими.

Для определения рейтинга вводятся обязательные и дополнительные баллы: обязательными баллами оценивается выполнение самостоятельных работ, курсовых работ, сдача зачетов, решение задач и т. д.; дополнительные баллы рекомендуется использовать для поощрения обучающихся при выполнении ими творческих заданий (написании рефератов, участии в олимпиадах, конференциях, решении задач повышенной сложности); дополнительными баллами целесообразно также поощрять своевременное выполнение учащимися учебных и контрольных заданий, а также активное участие в практических и семинарских занятиях.

Рейтинговая система оценки знаний особенно хорошо работает в средних и старших классах средней школы, когда учебу школьники начинают рассматривать как способ проявить себя, выделиться, обратить на себя внимание. С помощью рейтинга всегда виден «статус-кво»

данного ученика на фоне всего класса, и легко определить, как «близко» или «далеко» в данный момент времени до оценки в четверти или в году, на которую ученик рассчитывает.

Такая система оценки позволяет ученику быть более активным в учебной деятельности, уменьшает субъективизм педагога при оценке знаний, стимулирует соревновательность в учебном процессе, что отражает объективно существующую конкуренцию, например на рынке труда.

Вопросы для самопроверки

1. Перечислите принципы контролирования обученности.
2. Назовите этапы оценки знаний обучающихся.
3. Каковы возможности рейтинговой оценки знаний?

Литература

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Труды Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. – Л., 1935.
3. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

Тема 23. Структура педагогической деятельности

План

1. Структура педагогической деятельности.
2. Функции и противоречия педагогической деятельности.

Основные понятия

Педагогическая деятельность, продуктивность педагогической деятельности, структура педагогической деятельности.

§ 1

Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру. Она такова: мотивация, педагогические цели и задачи, предмет педагогической деятельности, педагогические средства и способы решения поставленных задач, продукт и результат педагогической деятельности.

Каждый вид деятельности имеет свой предмет, точно так же и педагогическая деятельность имеет свой.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленная на освоение учениками предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности являются:

- о научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;
- о «носители» знаний – тексты учебников или знание, воспроизводимое учеником при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях и т. п.), организованном учителем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;
- о вспомогательные средства технические, компьютерные, графические и др.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются: объяснение; показ (иллюстрация); совместная работа; непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая); тренинги и др.

Продукт педагогической деятельности – формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт этой деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели являются развитие обучающегося: его личностное совершенствование; интеллектуальное совершенствование; становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

§ 2

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

1. В целеполагающую группу входят следующие функции: ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся), информационная.

Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.

2. 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:
- а) информацию в процессе сообщения ее учащимся;

- б) различные виды деятельности учащихся;
- в) собственную деятельность и поведение 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.

Сфера профессионального труда учителя – это арена преодоления множества противоречий. Это противоречия между следующими факторами:

- динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителя к их осуществлению;
- динамикой образовательной политики и стремлением учителя занимать четкую и последовательную позицию;
- личностной потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения;
- растущим объемом актуальной информации и рутинными способами ее переработки, хранения и передачи;
- потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени учителя;
- уменьшением их численности и низким материальным уровнем учительских кадров;
- возрастанием величины свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп и противоположной тенденцией сокращения бюджета времени у представителей педагогических профессий и др.

Литература

1. Айсмондас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
4. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001.

Тема 24. Педагогические способности и стили деятельности

План

1. Сущность педагогических способностей.
2. Структура педагогических способностей.
3. Профессионально важные качества учителя.
4. Стил педагогической деятельности.

Основные понятия

Способности, педагогические способности, умения, качества личности.

§ 1

Способности – индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения. От способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами они к ним не сводятся. На основе анализа психологической литературы по проблеме способностей можно выделить следующие признаки наличия способностей к какому-либо виду деятельности.

На сегодняшний день существуют различные подходы к определению способностей. Глубокий анализ проблемы способностей был дан Б. М. Тепловым. Согласно развиваемой им и его сотрудниками концепции, врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определенные предпосылки для развития способностей, называемые задатками.

В связи с этим рассмотрим соотношение понятий: способности, задатки, гениальность и талант на основе общей структуры способностей.

Задатки весьма многозначны, они лишь предпосылки развития способностей.

В развитии способностей они входят лишь как исходный момент. Способности, развивающиеся на их основе, обуславливаются, но не предопределяются ими.

Талант и гениальность являются уровнями способностей. Талант – это высшая степень способностей личности в определенной деятельности, а гениальность высшая степень проявления творческих способностей.

Обычно виды способностей различают по их направленности, или специализации.

В этом плане можно выделить:

общие способности – такие индивидуальные свойства личности, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении различных видов деятельности;

специальные способности – система свойств личности, которые помогают достигнуть высоких результатов в какой-либо области деятельности. Специальные способности органически связаны с общими.

§ 2

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н. В. Кузьминой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. В этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами педагогической системы.

Система представляется как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями. Педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Структурные компоненты являются основными базовыми характеристиками педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других систем. В трактовке Н. В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов: цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты (см. схему, стр. 89).

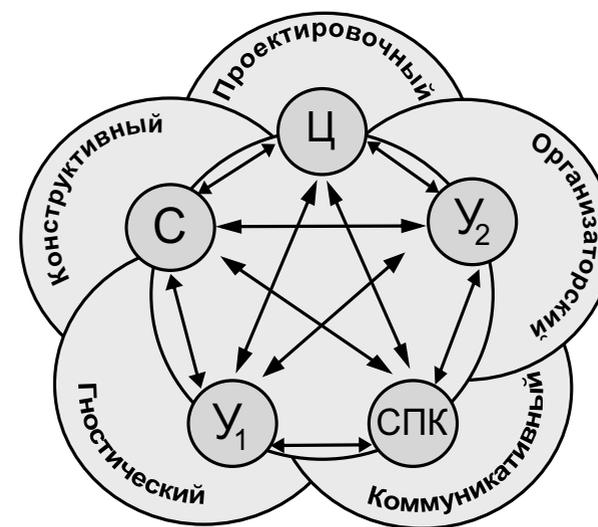
Первый уровень составляют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т. е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога.

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

§ 3

В отечественной педагогической психологии в исследованиях Н. В. Кузьминой и ее школы, А. К. Марковой, С. В. Кондратьевой, Л. М. Митиной и других ученых проблема свойств личности педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

Одно из ведущих, стержневых образований личности учителя, определяющих ее целостность и готовность к деятельности, составляют профессионально-ценностные ориентации. Они могут быть охарактеризованы как избирательные отношения учителя к педагогической профессии, к личности воспитанника, к самому себе, как формирующиеся на основе широкого спектра духовных отношений личности, во всех видах деятельности, профессионально значимых для нее.



Обозначения:

Ц – цели образования

С – содержание образования

У1 – субъект обучения (учитель)

У2 – объект обучения (ученик)

СПК – средства педагогической коммуникации (формы, методы, средства обучения)

Смысложизненное самоопределение учителя обусловлено его ориентацией на ценности именно педагогической деятельности, на широкую гамму гуманистических социально-профессиональных установок:

- на избранную профессию как образ жизни и способ ее полноценного и творческого проживания;
- на человека как на цель, а не на средство;
- на развитие рефлексии, эмпатии и социальных способностей, обеспечивающих продуктивность общения и успешность взаимодействия с людьми, прежде всего с детьми.

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя, как мы уже отмечали в предыдущей теме, входят:

- общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокообразованные, прежде всего познавательные интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии);

- некоторые специфические качества – организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность), коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность), перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний), экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);

- профессиональная работоспособность;
- физическое и психическое здоровье.

Рефлексивно-перцептивные умения педагога образуют органичный комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивание своего психического состояния, а также осуществление разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося.

В структуру навыков входят три типа:

- социально-перцептивные навыки;
- рефлексивные;
- интеллектуальные.

Эмпатия – как способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.

Выделяют три уровня развития:

- первый уровень низший: общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника;
- второй уровень по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;
- третий уровень отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

Психологическая структура деятельности педагога, как было сказано выше, включает следующие компоненты: проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический.

Стиль деятельности понимается как взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.



Принято выделять три основных стиля деятельности: авторитарный, демократический, попустительский.

А. К. Маркова выделяет следующие наиболее характерные четыре стиля деятельности учителя.

1. Эмоционально-импровизационный. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватно по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока он отбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников.

2. Эмоционально-методический. Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отработывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся.

3. Рассуждающе-импровизационный. Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

4. Рассуждающе-методический. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методич-

ность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями.

Признаки индивидуального стиля педагогической деятельности:

- в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- в характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- в выборе методов обучения;
- в подборе средств воспитания;
- в стиле педагогического общения;
- в реагировании на действия и поступки детей;
- в манере поведения;
- в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Вопросы для самопроверки

1. Как в психологии трактуются способности?
2. Дайте определение понятию «педагогические способности».
3. Какие свойства являются ведущими в педагогических способностях?
4. Что такое «педагогический такт»?
5. Назовите базовые педагогические способности.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 383 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб., 2002.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.

Тема 25. Психологический анализ урока как единство проективно-рефлективных умений педагога

План:

1. Психологический анализ урока в деятельности педагога.
2. Уровни (этапы) психологического анализа урока.
3. Схема психологического анализа урока.

Основные понятия

Урок, анализ урока, этапы анализа урока, предваряющий, текущий, ретроспективный анализ урока.

§ 1

Анализ урока является одним из важных способов осознания, объективации этой деятельности ее участниками, и прежде всего учителя-

лем. Анализ урока посвящено достаточно много собственно психологических, педагогических и методических работ (Т. Ю. Андрищенко, Н. Ф. Добрынин, С. В. Иванов, Е. С. Ильинская, И. В. Карпов, Ю. Л. Львова, Л. Т. Охитина, Е. И. Пассов и др.). Исследователи подчеркивают многообъектность анализа урока, важность учета учителем (преподавателем) всех сторон педагогического взаимодействия, особенностей его субъектов и их деятельности.

Анализ урока, способствуя улучшению преподавания в целом, имеет большое значение для самопознания, саморазвития учителя, проводившего занятие, урок. Психологический анализ урока позволяет учителю применить свои теоретические знания для осмысления способов, приемов работы, используемых им в обучении, во взаимодействии с классом. Осмысление себя как субъекта педагогической деятельности, своего поведения, своих сильных и слабых сторон есть проявление и результат предметно-личностной рефлексии и проективно-рефлективных способностей учителя.

Предмет психологического анализа урока многогранен: это психологические особенности учителя (его личности, его деятельности на данном конкретном уроке), закономерности процесса обучения; психологические особенности и закономерности личности учащегося, всего класса (деятельность по усвоению определенных знаний, формированию умений и навыков). Это и психологические особенности, закономерности общения учителя и учащихся, обусловленного спецификой учебного предмета, т. е. того материала, который передается учителем и усваивается учащимся, и многое другое (Н. Ф. Добрынин). Психологический анализ урока формирует у учителя аналитические способности, проективные умения, развивает познавательный интерес, определяет необходимость самостоятельного изучения психологических проблем обучения и воспитания. Умение проводить психологическое наблюдение за сложными педагогическими явлениями, анализировать их, делать правильные, психологически обоснованные выводы служит для учителя надежным средством совершенствования его профессионально-педагогического мастерства.

Объектами педагогической рефлексии в процессе психологического анализа урока являются мотивы собственной педагогической деятельности.

§ 2

Планы и объекты анализа могут быть соотнесены с различными формами деятельности учителя: подготовкой к уроку, проведением урока, его аналитическим разбором, оценкой самим учителем проведенного урока. Соответственно выделены три уровня психологического анализа урока: предваряющий, текущий и ретроспективный (И. А. Зимняя, Е. С. Ильинская).

Предваряющий психологический анализ урока осуществляется на этапе подготовки учителя к уроку. На этом этапе у учителя первоначально возникает «образ-замысел» (в терминах В. А. Артемова) будущего урока, пока еще мысленного, «безликого», без временных и пространственных границ. Затем в деятельности учителя наступает важный этап всестороннего и тщательного анализа всего, что связано с будущим уроком: учебного материала, предусмотренного программой, выдвигаемых целей и задач, избираемых методов, приемов и способов обучения, а также условий, в которых планируется проведение занятия (определенная группа учащихся, время, место и т. п.). В процессе такого анализа учитель готовит план или конспект уже вполне конкретного урока, того «образа-исполнения» (в терминах В. А. Артемова), которому и надлежит быть реализованным.

Текущий психологический анализ учитель проводит в конкретной педагогической ситуации урока. Безусловно, эффективность урока во многом определяется тщательностью подготовки к нему, точностью, правильностью его проектирования. Тем не менее возникающая по ходу урока конкретная педагогическая ситуация таит в себе немало неожиданного, непредвиденного. И успех урока в значительной степени зависит от быстроты реакции учителя, умения проанализировать возникшую обстановку, сориентироваться в ней, гибко изменяя план урока в зависимости от ситуации. Перечисленные ниже педагогические умения, согласно А. М. Поздняковой, А. А. Деркачу, могут помочь учителю не только анализировать, но и контролировать образовательный процесс на уроке. Они следующие:

- 1) увидеть, подготовлен ли класс к уроку;
- 2) наблюдать в течение урока за дисциплиной;
- 3) замечать психофизическое состояние детей;
- 4) воспринимать реакцию детей на свои вопросы;
- 5) внимательно слушать ответы учащихся;
- 6) постоянно держать весь класс в поле зрения;
- 7) организовать наблюдение учащихся за ответами товарищей и учебным материалом;
- 8) воспринимать реакцию на свое объяснение;
- 9) воспринимать реакцию на свои вопросы;
- 10) заметить особенности учебной деятельности класса в целом (темп работы, затруднения, глубина усвоения материала, типичные ошибки);
- 11) заметить и учесть особенности учебной деятельности отдельных групп учащихся (сильные, средние, слабые); осознание материала, умение самостоятельно применять знания на практике, темп работы;
- 12) отметить особенности учебной деятельности отдельных учащихся; объем и качество знаний, наличие умений и навыков по предмету, качество выполняемых работ, особенности познавательной деятельности, продвижение в учебе;

13) заметить черты, свойственные отдельным учащимся: особенности поведения, речи, склонности, способности, интересы, продвижение в развитии;

14) наблюдать за своим поведением и речью;

15) заметить взаимосвязь своей деятельности и деятельности учащихся;

16) наблюдать за ходом урока;

17) распределить внимание при наблюдении за несколькими объектами.

Ретроспективный психологический анализ соотносится с последним, завершающим этапом деятельности учителя по организации и проведению урока. Его роль трудно переоценить. Сопоставление проекта, плана (замысла) урока с его реализацией позволяет учителю оценить правильность выбранных им для обоснования урока теоретических посылок, выявить его достоинства и недостатки, наметить пути устранения слабых сторон при сохранении и улучшении сильных, выявить отклонения от плана. Другими словами, такой анализ позволяет учителю понять причины (позитивные или негативные) изменения хода урока – виноват ли сам учитель, учащиеся или ситуация.

§ 3

Анализ урока – это многостороннее и многообъектное явление, он позволяет учителю мысленно охватить весь процесс обучения и в то же время представить каждый его отдельный момент. Психологический анализ урока является тем мощным средством, с помощью которого формируется и развивается педагогическое самосознание учителя, совершенствуется его педагогическое мастерство. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях учителя и предполагая соответствующие им умения, психологический анализ урока развивает и совершенствует их. В свою очередь, совершенствование мастерства учителя, сформированность рефлексивных механизмов, его педагогического самосознания являются основными предпосылками и источниками постоянного повышения эффективности обучения любому учебному предмету. Психологический анализ урока в то же время может быть представлен как ответ на те задачи, которые ставит учитель по отношению к себе и учащимся.

Психологический анализ урока является неотъемлемой частью педагогической деятельности. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях учителя и реализуясь посредством его аналитических, проектировочных, рефлексивных умений, он служит основным инструментом саморегуляции, самоконтроля и саморазвития. Три уровня (этапа) психологического анализа урока – предваряющий, текущий, ретроспективный характеризуются спецификой этих умений.

Схема психологического анализа урока

Уровень психологического анализа урока	Задачи учителя по отношению к самому себе	Задачи учителя по отношению к учащимся
Предваряющий	<p>Постановка психологических целей урока (развитие познавательных интересов обучающихся к изучаемому предмету; стимулирование их мыслительной активности; развитие объема памяти; формирование высоких моральных качеств и убеждений и т. д.).</p> <p>Психологическое обоснование целей, задач, этапов, форм работы, методических приемов.</p> <p>Соотнесение своих индивидуально-психологических особенностей (темп речи, импульсивность и самообладание, эмоциональность и др.) с условиями реализации поставленных целей.</p>	<p>Учет основных мотивов учебной деятельности учащихся (познавательные, коммуникативные, социальные).</p> <p>Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся (мышление, память и др. познавательные процессы). Учет уровня предметной подготовки к уроку.</p> <p>Учет межличностных отношений в группе.</p>
Текущий	<p>Постоянное наблюдение, фиксация, коррекция выполнения поставленных целей, задач обучения и процесса педагогического общения.</p> <p>В случаях затруднения, сбоя или непредвиденной легкости выполнения заданий необходима постановка новых целей, использование новых средств и способов обучения, т. е. перестройка хода урока.</p>	<p>Учет хода учебной работы учащихся (их заинтересованность в уроке, мыслительная активность, характер усвоения материала и т. д.).</p>
Ретроспективный	<p>Оценка собственной педагогической деятельности (удача, недостатки, их причины, пути коррекции и совершенствования).</p>	<p>Определение реального продвижения учащихся в общеобразовательном, воспитательном и практическом планах, т. е. ответ на вопрос, каков реальный результат проведенного урока.</p>

Вопросы для самопроверки

1. В чем смысловое отличие термина «психологический анализ урока» от термина «педагогический (дидактический, методический) анализ урока»?
2. Что выступает в качестве основного психологического механизма этого анализа?
3. В чем разница между тремя уровнями психологического анализа урока?
4. Для чего нужна схема психологического анализа урока?

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 383 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1989.

Тема 26. Учебно-педагогическое сотрудничество

План

1. Общая характеристика учебного сотрудничества.
2. Сотрудничество как современная тенденция.
3. Влияние сотрудничества на учебную деятельность.

Основные понятия

Сотрудничество, учебная деятельность, основные линии сотрудничества.

§ 1

Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности.

В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся.

Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы) активно и всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом (Х. Й. Лийметс, В. Дойз, С. Г. Якобсон, Г. Г. Кравцов, А. В. Петровский, Т. А. Матис, Л. И. Айдарова, В. П. Панюшкин, Г. Магин, В. Я. Ляудис, Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов, А. А. Тюков, А. И. Донцов, Д. И. Фельдштейн, Й. Ломпшер, А. К. Маркова и др.).

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.

§ 2

Учебное сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем линиям: 1) учитель – ученик (ученики), 2) ученик – ученик в парах (диадах) и в тройках (триадах), 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе, например, в языковой группе, в целом классе и 4) учитель – учительский коллектив. Г. А. Цукерман добавляет еще одну важную производную от всех других линий – сотрудничество ученика «с самим собой».

Анализируя в целом специфику учебного сотрудничества с разными людьми на примере его осуществления детьми младшего школьного возраста, Г. А. Цукерман подчеркивает его важные особенности. Построение учебного сотрудничества со взрослыми требует создания таких ситуаций, которые блокируют возможность действовать репродуктивно и обеспечивают поиск новых способов действия и взаимодействия.

§ 3

Учебное сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников. Наиболее распространенным способом учебного сотрудничества при решении учебных задач является дискуссия, обсуждение, проблемный вопрос. Фиксируется также зависимость приемов от формы сотрудничества – итоговой и текущей. При итоговой решении задачи, предназначенной для совместной работы, может быть индивидуальным, а ее контроль и оценка – производиться совместно, в процессе обсуждения итогового результата. В текущем сотрудничестве решение задачи на всех этапах ведется совместно всеми участниками.

Теоретический анализ проблемы решения задач в совместной деятельности показывает, что не всякая задача адекватна сотрудничеству: активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения. Соответственно задача, адекватная учебному сотрудничеству, должна объективно предполагать существование более чем одной точки зрения на содержание и способ ее решения. Проблемные учебные задачи наиболее адекватны сотрудничеству. Такие задачи по критерию доминирования познавательного процесса при их решении являются мыслительно-мнемическими. Они требуют определенного уровня владения теоретическими знаниями и умения применять их в конкретных ситуациях.

В общем контексте предложенной В. Я. Ляудис схемы продуктивной ситуации сотрудничества учителя – учеников В. П. Панюшкин разработал динамику становления их совместной деятельности. Две фазы этого процесса включают шесть форм учебного сотрудничества, меняющихся в процессе становления новой деятельности учащихся. Первая фаза – приобщение к деятельности. Она включает следующие формы: 1) разделенные между учителем и учащимися действия, 2) имитируемые действия учащихся, 3) подражательные действия учащихся. Вторая фаза динамики совместной деятельности – согласование деятельности учащихся с учителем. В эту фазу входят следующие формы: 4) саморегулируемые действия учащихся, 5) самоорганизуемые действия учащихся, 6) самопобуждаемые действия учащихся. В. П. Панюшкиным прогнозируется третья фаза – партнерство в совершенствовании освоения деятельности. Равнопартнерство в этой модели совместной деятельности учеников и учителя является результатом ее развития и становления. Можно полагать, что чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъектно-субъектное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе.

Вопросы для самопроверки

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)?

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 383 с.
2. Савенков А. И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М., 2001.

Тема 27. Педагогическое общение

План

1. Общая характеристика общения.
2. Специфика педагогического общения.
3. Социально-психологические аспекты педагогического общения.

Основные понятия

Дидактогеня, идентификация, коммуникативные способности, коммуникативный барьер, общение, педагогическое общение, стереотип, эмпатия, эффект «ореола», эффект «проецирования», эффект «первичности».

§ 1

Общение является достаточно многогранным явлением. Оно представляет собой и отношение людей к друг к другу, и их взаимодействие, и обмен информацией между ними, их духовное взаимопроникновение. Аспект личностного отношения – лишь один из компонентов, одна из граней этого явления.

Общение является предметом изучения многих наук. Для удобства анализа Н. П. Ерастов выделяет в качестве самостоятельных логико-гносеологический, функционально-лингвистический, комплексно-сочетательный и общепсихологический подходы к общению.



Основным средством общения служит язык. Поэтому изучение его содержания, форм, видов, возможностей и норм составляет важнейшую проблему теории общения как таковой. Эти аспекты общения являются предметом его изучения в функционально-лингвистическом подходе к общению.

Многие из комплексно-сочетательных подходов к общению разрабатываются в рамках традиционных прикладных отраслей психологии (социальная психология, педагогическая психология, психология труда, судебная психология, патопсихология, зоопсихология и др.). Некоторые из подходов носят относительно самостоятельный характер (психолингвистический, логико-психологический, психофизиологический анализ общения).

§ 2

Педагогическое общение – это специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе. Часто педагогическое общение определяется в психологии как взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований

партнеров. Общение неотъемлемый элемент педагогической деятельности; вне его невозможно достижение целей обучения и воспитания.

В психолого-педагогической литературе существуют разные трактовки педагогического общения. Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется, прежде всего, целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами педагогического процесса в качестве императива их индивидуального поведения. Можно выделить соответствующие уровни педагогического общения.

Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т. е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов.

Педагогическое общение отражает специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «человек-человек».

§ 3

В социальной психологии принято выделять три основные стороны общения: взаимное восприятие и понимание людьми друг друга (перцептивный аспект общения); обмен информацией (коммуникативный аспект); осуществление совместной деятельности (интерактивный аспект).

Каждый из названных компонентов в условиях педагогического процесса и педагогического общения приобретает свои особенности.

Перцептивный компонент педагогического общения опосредован своеобразием ролей участников диалога.

Коммуникативный компонент педагогического общения также во многом обусловлен характером взаимоотношения ролей участников диалога. Механизмами межличностного восприятия являются: проецирование (неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества); децентрация (способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека); идентификация (неосознанное отождествление себя с другим либо сознательная мысленная постановка себя на место другого); эмпатия (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания); стереотипизация (механизм межличностного познания).

Эффективность педагогического общения в немалой степени определяется личностными качествами учителя. Среди них можно выделить четыре группы: показатели коммуникативного плана; показатели индивидуально-личностного плана; показатели общего социально-психологического плана; показатели морально-этического плана.

Среди показателей личностного плана наибольшее значение имеют коммуникативные склонности, способности, знания, умения, навыки общения и др. Безусловно, на результативность педагогического общения оказывают влияние такие показатели индивидуально-личностного плана, как интересы, склонности, уровень подготовленности, привычки учителя и ученика.

Вопросы для самопроверки

1. Дайте определение понятию «общение».
2. Как трактуется общение в разных науках?
3. В чем проявляются отличия изучения общения в педагогике и психологии?
4. Что такое «педагогическое общение»?
5. Как трактует общение А. А. Леонтьев?
6. В чем суть эффекта «ореола»?

Литература

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; 1996.
2. Синагина Н. Ю., Чирковская Е. Г. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности. – М., 2001.

Тема 28. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности

План

1. Определение и общая характеристика затрудненного общения.
2. Функции затруднения.
3. Основные области затруднения в педагогическом взаимодействии.
4. Влияние педагогических затруднений на педагога.

§ 1

Затруднение в общении (в деятельности) – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т. д. Затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения. С учетом того, что возникновение в процессе деятельности затруднения и его осознание, объективация есть одно из условий возникновения проблемной ситуации, которая является предпосылкой и основой возникновения и движения мысли, в педагогической деятельности оно может рассматриваться и как фактор активации ин-

теллектуальной деятельности человека, стимулирование нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудняющей» ситуации. Соответственно выделяют позитивную и негативную функции затруднения (трудности) в процессе педагогического общения.

§ 2

Позитивная функция затруднения (по А. К. Марковой) «имеет два значения: а) индикаторное (привлечение внимания учителя; например, внимательному учителю на его трудности укажут ошибки его учеников); б) стимулирующее, мобилизующее (активизация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретение опыта)». Показательна в этом плане двойственность позиции учителей относительно ошибки как следствия неадекватного решения сложной педагогической или коммуникативной задачи. Одни считают недопустимыми ошибки в этой деятельности, другие рассматривают их как необходимый и неизбежный элемент.

В то же время А. К. Маркова фиксирует и негативную функцию затруднения, также имеющую два значения: «а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой, например заниженной самооценки) и б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, желанию уйти из школы или из профессии)».

Обычно в деятельности, в общении человек фиксирует только то, что препятствует дальнейшему нормальному осуществлению этих процессов, тогда как для учителя важно знать и сложности, которые он преодолевает, не всегда осознавая их как затруднения. Сложности, препятствия в совместной деятельности, общении, осознаваемые его субъектами как затруднения, барьеры, проявляются, как свидетельствуют результаты исследований (Е. В. Цуканова), в поведении, «неадекватном» ситуации общения и характеру деятельности, в особенностях установления и поддержания контакта, уровне психологического комфорта общающихся людей, их эмоциональном самочувствии. Затруднения могут проявляться в одном из этих планов, но чаще в нескольких из них одновременно.

§ 3

В настоящее время затруднения, или «барьеры» общения, рассматриваются с разных позиций в зависимости от основания их анализа и подхода. Так, в рамках общепсихологической интерпретации они классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические. В деятельностном подходе выделяются мотивационные и операциональные затруднения, соотносимые с двумя основными сторонами общения – коммуникативной и интерактивной. Они в свою очередь проявляются в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах.

В то же время затруднения человека в общении могут быть соотнесены не только с характером деятельности или эмоциональными, когнитивными (например, когнитивным стилем) и другими сферами личности, но и быть следствием более глубинных и в то же время широких влияний. Можно выделить следующие основные области затруднений человека в общении: этносоциокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностная, область межличностных отношений. Они, естественно, перекрываются, взаимодействуют между собой в единой целостной системе «человек», но в целях теоретического анализа действие каждой из них может быть рассмотрено отдельно.

Этносоциокультурная область затруднений

Затруднения этой области связаны с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами, установками сознания человека, проявляемыми в общении в конкретных условиях его социального и культурного развития.

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений

Эта область затруднений в общении обусловлена целым рядом глубинных причин: семейным воспитанием, позицией в обществе, 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.

Возрастная область затруднений

Возрастные особенности партнеров общения также могут вызвать затруднения. Известно, что ребенок до школы предпочитает общение со взрослыми; до среднего подросткового возраста почти половина детей предпочитает общение со сверстниками. Это предпочтение доминирует у старшеклассников до окончания школы, когда вновь около трети юношей и девушек проявляют интерес к общению со взрослыми. Затруднения в общении со взрослым, с педагогом чаще всего возникают в связи с тем, что учащийся, особенно подросток, считает, что его внутренний мир непонятен взрослому, 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).

Область индивидуально-психологических затруднений

К индивидуально-психологическим факторам, вызывающим определенные затруднения в общении как у говорящего, так и у слушающего, относится когнитивный стиль деятельности. Это целая система особенностей познавательной, прежде всего аналитико-синтетической (С. Л. Рубинштейн) деятельности, особенности организации семантической памяти, структуры тезауруса, стратегии выбора средств и способов действий и принятия решений.

Педагогическая деятельность как область затруднений

Педагогические затруднения первого направления заключены в самой деятельности. Согласно А. К. Марковой, это – трудности постановки и решения педагогических задач, выражающиеся в недостаточном полном и точном планировании результата их действия, не учете прошлых ошибочных действий, недостаточной гибкости изменения и перестраивания задач по ходу урока, сужения их содержания за счет исключения воспитывающей и развивающей функции.

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 ориентаций 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.

§ 4

Затруднения одного участника общения влияют не только на сам этот процесс, на деятельность того, кто испытывает эти затруднения, на ситуацию, но и на других партнеров общения, в частности по каналам обратной связи, и на находящегося в этой ситуации педагога. Педагог либо преодолевает трудности, продолжает общение и деятельность, либо, испытывая чувство дискомфорта, создает новую коммуникативную ситуацию и новые формы деятельности, испытывая неловкость за недостаточность подготовки, организации, учета особенностей коммуникативной ситуации, либо занимает внешнеобвинительную позицию, изменяя в ряде случаев адекватность оценки окружающей действительности.

Вопросы для самопроверки

1. В чем разница между понятиями сложности явления (процесса) и трудности их преодоления?
2. Какие из рассмотренных областей затруднений общения относятся преимущественно к внешним, а какие – к внутренним факторам?
3. Какая из трех сторон общения – информационная, перцептивная, интерактивная – вызывает наибольшие затруднения в педагогическом взаимодействии?

Литература

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
4. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.

Тема 29. Особенности преподавания психологии

План

1. Особенности усвоения психологических знаний.
2. Предмет методики преподавания психологии. Методы, формы, средства обучения психологии.

Основные понятия

Психология как учебная дисциплина, лекция, семинар, методы обучения психологии.

§ 1

Бурное развитие психологического знания в современном обществе обусловлено реальными потребностями этого общества, необходимостью его развития, обеспечения благоприятных условий для жизни и деятельности людей.

Психологические знания проникают в различные области жизни и деятельности человека: государственные и силовые структуры, производство, политику, бизнес, здравоохранение и образование и т. п.

Однако современное общество еще не готово серьезно воспринимать эти знания и тем более активно способствовать их применению в жизни и профессиональной деятельности людей, поэтому одной из центральных проблем практической психологии является проблема обеспечения психологической грамотности всего населения от школьника до пенсионера.

Для достижения этой цели необходимы квалифицированные психологи с хорошей методической подготовкой. В то же время наблюдается определенная слабость подготовки таких специалистов: разрыв теории и практики, опора на память, слабая методическая подготовка, устаревшие методы преподавания фундаментальных психологических дисциплин.

Современное психологическое образование нуждается в создании новых активных методов обучения психологии, новых программ и методических пособий, разработанных на основе научных исследований и практики работы психологов.

Методика преподавания психологии как учебный предмет и тем более как научная дисциплина еще недостаточно изучена, несмотря на то, что интерес к этой дисциплине проявляли многие видные психологи (Люблинская А. А., Теплов Б. М., Шеварев П. А. и др.). У современных же психологов этот интерес лишь начинает пробуждаться

(Бадмаев Б. Ц., Вербицкий А. А., Ляудис В. Я., Попова М. В. и др.), и вопрос о методическом обеспечении преподавания психологии остается актуальным.

В преподавании психологии есть свои особенности и трудности. Эти трудности относятся как к специфике психологического знания, так и к особенностям его усвоения. Немаловажное значение имеет и отношение студентов-психологов к обсуждаемой дисциплине. Они далеко не всегда осознают необходимость изучения методических знаний (считают достаточным знание самой науки), не понимают специфики методического мышления и необходимости специального его формирования.

Психологическое знание в настоящее время признается гуманитарным, хотя долгое время считалось естественнонаучным.

Психологическое знание в отличие от других наук обладает специфическими особенностями, которые необходимо учитывать в процессе преподавания психологии.

1. Предметом психологической науки является личность, которая лишь относительно постоянна. Она меняется с возрастом, характером деятельности и др. Поэтому точность в познании личности невозможна, как, например, в точных науках. Личность познать до конца также невозможно. Познание личности требует скорее глубины проникновения, нежели точности.

2. Процесс познания психологической науки диалогичен, поскольку и предмет познания и познающая сторона – личности. Поэтому процесс познания психологической реальности преломляется через личностные особенности познающего, происходит «примеривание» познаваемых свойств к своим собственным особенностям. Подобное явление отсутствует при познании непсихологических явлений (физических, химических и т. п.).

Следует, однако, принять к сведению, что это «примеривание» может препятствовать усвоению общих закономерностей психики, поскольку закономерности индивидуального развития психики могут отличаться от общих.

3. Процесс познания психологических явлений требует не только логического, но и образного и наглядно-действенного мышления, а также развитого воображения. Студент-психолог должен научиться мыслить образами, свободно их перемещать и сочетать с образами воображения. Так, психологу-консультанту в процессе работы необходима способность свободно оперировать мысленным образом клиента, включать его в ту или иную ситуацию (семья, взаимоотношения с начальником, подчиненными, друзьями и т. д.). Это дает возможность лучше понять проблему клиента и помочь в ее разрешении.

4. Психологическое знание можно представить в виде определенной обобщенной структуры, которая не представляет собой какой-то научной данности, а является удобной для методических целей.

Для полной (безусловно, относительно полной) характеристики любого психологического явления необходимо осветить:

- * систему понятий (тезаурус, определения, описания);
- * функции психологического явления (назначение);
- * тмеханизмы (как возникает и функционирует явление);
- * виды (классификации);
- * закономерности (законы, особенности, свойства);
- * индивидуальные, возрастные и половые особенности;
- * закономерности развития и формирования (в онтогенезе, а может быть, и в филогенезе);
- * нарушения;
- * психологические теории;
- * методы изучения.

Понимание структуры психологического знания может помочь студенту уяснить целостность психологической реальности во всем многообразии ее связей и отношений. С точки зрения преподавания психологии предложенная схема может служить опорой для планирования учебных курсов и анализа полноты усвоения знаний студентами.

§ 2

Предметом МПП являются методы, формы и средства обучения психологии, их специфика и особенности.

Обучение психологии направлено на: овладение способами познания личности и поведения других людей; формирование способности человека преобразовывать себя.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы особенности усвоения психологических знаний?
2. Какова специфика методики преподавания психологии?

Литература

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: учебное пособие для препод. и аспирантов вузов. – М.: Владос, 1999.
2. Бадмаев Б. Ц. Психология: как ее изучить и усвоить. – М., 1997.
3. Тутушкина М. К. Практическая психология для преподавателей. – М., 1997.

Тема 30. Психология педагогического коллектива

План

1. Стиль и методы руководства коллективом.
2. Организация работы коллективом.
3. Пути повышения эффективности деятельности педагогического коллектива.

Основные понятия

Педагогический коллектив, руководство педагогическим коллективом, совместная деятельность.

§ 1

Коллективная педагогическая деятельность предъявляет особые требования к личности учителя, отдавая предпочтение тем ее качествам, которые К. А. Абульханова-Славская удачно назвала «общественными способностями» человека. Это – сознание гражданского долга, ответственность, общественная инициатива, исполнительская дисциплина, сопричастность к управлению школой. В системе коллективистических отношений учитель выступает как субъект, решающий общую задачу не потому, что ее выполнение контролируется извне, а потому, что это становится его профессиональным долгом. «Общественный реализм» учителя проявляется здесь как адекватное представление о способе решения педагогической задачи не только на основе учета собственных возможностей, но и деятельного потенциала его коллег по работе. Учитель оказывается способным принять на себя ответственность за общее дело, как бы ни сложились обстоятельства.

§ 2

В этой связи целесообразно, по нашему мнению, уточнить само понятие коллективной деятельности. Как известно, структура любой совместной деятельности включает, по крайней мере, три вида задач, направленных на 1) достижение основной, социально нормированной цели; 2) согласование и координацию индивидуальных действий; 3) построение адекватного образа партнеров. Между тем структура коллективной деятельности гораздо сложнее и богаче, поскольку она предполагает, кроме перечисленных, обеспечение условий для всестороннего развития личности каждого ее участника. Следовательно, в процессе профессионального обучения и воспитания будущий учитель должен быть мотивирован к решению задачи оптимизации и гуманизации педагогического труда. Гуманистическая направленность, проявляющаяся в заботе о здоровом морально-психологическом климате, о «профессиональном долголетии» пожилых коллег, о культуре общения, станет тогда неотъемлемым качеством выпускника педвуза уже на первых порах его вхождения в педагогический коллектив школы.

Совместная (в идеале – коллективная) педагогическая деятельность таит в себе поистине неиссякаемые возможности активизации, обогащения социально и личностно значимых потребностей учителя, в том числе потребностей в информационном обмене, в ситуативном лидерстве и в защите от некомпетентных оценок, во взаимопомощи, эмоциональном комфорте, творческом самоутверждении. Задача как раз в том и состоит, чтобы раскрыть эти возможности студенту-практи-

канту и молодому учителю, побуждая их тем самым к профессиональному сотрудничеству.

§ 3

В частности, возникает необходимость дать более глубокую психолого-педагогическую оценку дидактических материалов, на базе которых сегодня осуществляется так называемый задачный подход к профессиональному обучению студентов педвузов. Как показал предпринятый нами анализ, большинство предъявляемых студентам учебно-педагогических задач не побуждает их к осмыслению логики коллективной деятельности учителей общеобразовательной школы. Нередко и сами вопросы в задачах строятся в столь жестко стереотипных и категоричных формулировках, что студенты одну из частных постановок вопроса принимают за единственно возможное направление анализа педагогической ситуации, даже и не помышляя о том, что задачи, с которыми им придется иметь дело на практике, всегда многопредметны и что ни одно из направлений их анализа нельзя игнорировать как заведомо несущественное.

Социально-психологический анализ проблемы взаимоотношений молодых и опытных учителей не менее важен, чем сугубо дидактическое обсуждение проблемы оптимального выбора методов обучения. Более того, реально обе эти проблемы могут быть разрешены только с учетом их далеко не очевидной взаимосвязи, в атмосфере товарищеского сотрудничества и высокой культуры делового общения. Поэтому представляется принципиально важным так строить учебно-педагогические ситуации, чтобы они предполагали творческую реконструкцию основных компонентов задачи, включение их в новые связи, возможность запроса и использования дополнительной информации, дающей ключ к нестандартному и эффективному решению практически значимой проблемы. Важно также, чтобы значительная часть таких ситуаций моделировала систему ответственной зависимости, характерную для сотрудничества учителей в реформируемой школе.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие вы знаете стили и методы руководства коллективом?
2. Перечислите пути повышения эффективности деятельности педагогического коллектива.

Литература

1. Бархаев Б. П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
2. Дежникова Н. С. Педагогический коллектив школы. – М., 1984.

Тема 31. Педагогические конфликты

План

1. Группы педагогических конфликтов.
2. Педагогический конфликт: структура, сфера, динамика.
3. Игровые методы разрешения конфликтов

Основные понятия

Конфликт, педагогический конфликт, динамика конфликта, пути разрешения педагогических конфликтов.

§ 1

В педагогической психологии ученые выделяют разные группы конфликтов.

В первой группе – мотивационные конфликты.

Они возникают между педагогами и учениками из-за того, что школьники либо не хотят учиться, либо учатся без интереса, по принуждению. Имея в своей основе мотивационный фактор, конфликты этой группы разрастаются и в конечном итоге между учителями и ребятами возникают неприязнь, противостояние, даже борьба.

Во второй группе – конфликты, связанные с плохой организацией обучения в школе.

Мы имеем в виду четыре конфликтных периода, через которые проходят ученики в процессе обучения в нашей школе. Первый период первый класс: происходит смена ведущей деятельности, с игровой на учебную, появляются новые требования и обязанности, адаптация может длиться от 3 месяцев до 1,5 лет.

Второй конфликтный период – переход из 3-го в 5-й класс. Вместо одного учителя ребята занимаются у разных учителей-предметников, появляются новые школьные предметы.

В начале 9-го класса возникает новая болезненная проблема: необходимо решить, что делать после 9-го класса: идти в среднее специальное учебное заведение или продолжить учебу в 10–11-м классе. Для многих молодых людей девятый класс становится чертой, за которой они вынуждены начинать взрослую жизнь.

Четвертый конфликтный период: окончание школы, выбор будущей профессии, конкурсные экзамены в вуз, начало личной и интимной жизни.

Третья группа педагогических конфликтов – конфликты взаимодействия учеников между собой, учителей и школьников, учителей друг с другом, учителей и администрации школы.

Эти конфликты происходят по причине субъективного характера, личностных особенностей конфликтующих, их целевых установок и ценностных ориентаций.

Наиболее распространены среди взаимодействий «ученик–ученик» конфликты лидерства, в средних классах конфликтуют группы мальчиков и девочек.

Во взаимодействиях «учитель–ученик» помимо мотивационных могут вспыхнуть конфликты нравственно-этического характера.

Конфликты между учителями могут возникать по различным причинам: от проблем школьного расписания до столкновения интимно-личностного порядка.

Во взаимодействии «учитель–администрация» возникают конфликты, вызванные проблемами власти и подчинения.

§ 2

Структура конфликтной ситуации складывается из внутренней и внешней позиций участников, их взаимодействий и объекта конфликта. Во внутренней позиции участников можно выделить цели, интересы и мотивы участников. Внешняя позиция проявляется в речевом поведении конфликтующих, она отражается в их мнениях, точках зрения, пожеланиях. Ваши конфликтные взаимоотношения с подростком могут измениться в лучшую сторону, если вы будете ориентироваться не на его внешнее поведение, а на внутреннюю позицию, т. е. сможете понять его цели, интересы и мотивы.

Сфера конфликта может быть деловой или личностной. Учителя и школьники часто сталкиваются в конфликтных ситуациях. Однако надо стремиться к тому, чтобы конфликт происходил в деловой сфере и не перетекал в личностную.

Динамика конфликта складывается из трех основных стадий: нарастания (1), реализации (2), затухания (3).

Один из эффективных способов «блокировки» конфликта переводение его из плоскости коммуникативных взаимодействий в плоскость предметно-деятельную (уборка классной комнаты, уборка снега). Тогда отрицательная энергия будет потрачена и не вызовет конфликта.

§ 3

1. Метод интроспекции заключается в том, что человек ставит себя на место другого, а затем в своем воображении воспроизводит мысли и чувства, которые, по его мнению, этот другой испытывает в данной ситуации.

2. Метод эмпатии основан на технике вникания в переживания другого человека. Если вы эмоциональны, склонны к интуитивному мышлению, то этот метод будет вам полезен. К типу «художников» – людей с эмоциональным складом психики – обычно относятся словесники, учителя рисования и музыки. Важно помнить, что метод дает возможность достичь высоких результатов, если вы умеете доверять сво-

ему начальному, интуитивному ощущению и способны вовремя остановить интеллектуальные интерпретации.

3. Метод логического анализа подходит для тех, кто рационален, кто опирается на свое мышление. Чтобы понять партнера по взаимодействию, такой человек выстраивает систему интеллектуальных представлений о нем и о ситуации, в которой находится собеседник. Школьные учителя математики часто относятся к типу «мыслителей».

Посредничество учителя в конфликте

В своей педагогической практике школьный учитель может столкнуться с необходимостью уладить конфликт, вспыхнувший между учениками, родителем и учеником, учителем и дирекцией школы. В таком случае педагог может помочь найти выход специальными действиями посредничества. Посредник в конфликтной ситуации развивает и укрепляет конструктивные элементы в общении и взаимодействиях, улаживает конфликт. Посреднику нельзя принимать точку зрения ни одного из конфликтующих, необходимо быть нейтральным относительно объекта конфликта.

Методика посредничества в конфликте состоит из 4 шагов.

1. «Найдите время, чтобы поговорить». На данном этапе посредник помогает участникам договориться о времени и месте переговоров.

Должны выполняться следующие условия:

- разговор должен быть длительным (2–4 часа);
- помещение выбирается так, чтобы исключались различные помехи (телефонные разговоры, открывание двери, заглядывания и проч.);
- время разговора определяется таким образом, чтобы ни один из участников не был им ограничен (никуда не спешил);
- во время переговоров запрещается использовать «силовые» приемы (заставлять другого человека уступать, сдаваться);
- если переговоры начались, запрещается выходить из комнаты раньше, чем закончится установленное время.

2. «Спланируйте организацию». В самом начале разговора важно его правильно «запустить». Учитель выступает с вводной речью. Установка, которую вы осуществляете на переговорах, заключается в том, что вы не заставляете ни одного из учеников полностью отказаться от собственной позиции, вместе с учениками вырабатываете новую позицию, в которой будут учтены позитивные моменты всех конфликтующих сторон.

В переговорах важно избежать трех ошибок.

1) «Либо выиграешь, либо проиграешь». Иллюзия того, что только одна сторона может быть права в конфликте, а другая – всегда не права, мешает людям договориться. Нет правых и виноватых, каждый человек имеет право стремиться к собственным целям и удовлетворять свои желания, важно только добиваться этого так, чтобы учитывать цели и желания других.

2) «Ты плохой человек». Часто конфликты между людьми разрешаются неконструктивно потому, что один из участников доказывает себе и другим, что его противник плохой человек и что конфликт вызван тем, что у партнера тяжелый характер.

3) «Камень преткновения». Объект конфликта – довольно серьезное препятствие к достижению соглашения.

3. «Выговорись». Выявить объект ссоры и сформулировать проблему. Дайте подросткам выговориться, полностью высказать свою позицию и выслушать позицию другого.

4. «Соглашение». В разговоре наступает момент, когда участники выговорились, «облегчили душу». Они психологически готовы к примирению.

Вопросы для самопроверки

1. Что вы понимаете под педагогическим конфликтом?
2. Перечислите пути профилактики и разрешения педагогических конфликтов.

Литература

1. Айсмондас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
2. Григорович Л. А. Педагогическая психология. – М., 2003. – 314 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 383 с.

Темы семинарских занятий

Раздел I. Общие основы педагогической психологии

Семинарское занятие № 1

Тема: «Основные теории учения»

План

1. Бихевиористские теории учения.
2. Когнитивные теории учения.
3. Деятельностная теория учения.

Семинарское занятие № 2

Тема: «Предмет педагогической психологии»

План

1. Педагогическая психология как сложное интегрированное знание.
2. Различные подходы к определению предмета педагогической психологии (В. А. Крутецкий, Т. В. Габай, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя).
3. Взаимосвязь педагогики с психологией.
4. Основные принципы педологии.

Семинарское занятие № 3

Тема: «Психологические особенности людей разных возрастов»

План

1. Психологические особенности младшего школьного возраста.
2. Психологические особенности старшего школьного возраста.
3. Психологические особенности студенческого возраста.
4. Методики исследования личности в педагогической психологии.

Семинарское занятие № 4

Тема: «Содержание образования как средство развития личности»

План

1. Сущность содержания образования и его исторический характер.
2. Теории формирования содержания образования.
3. Факторы, детерминирующие формирование содержания образования.

4. Принципы и критерии отбора содержания общего образования.
5. Нормативные документы, регламентирующие содержание общего среднего образования.

Раздел II. Психология обучения

Семинарское занятие № 5

Тема: «Приобретение человеком индивидуального опыта в образовательном процессе»

План

1. Понятие «технология обучения». Признаки развивающей технологии обучения.
2. Формы обучения, их разновидности.
3. Методы обучения и основные тенденции их развития.
4. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развивающий эффект обучения.

Семинарское задание № 6

Тема: «Психология научения»

План

1. Научение в младенческом и раннем возрасте.
2. Научение и обучение дошкольников.
3. Обучение детей в младшем школьном возрасте.
4. Учение и научение в средних и старших классах школы.
5. Бихевиоральные законы научения.

Семинарское задание № 7

Тема: «Мотивы учения»

План

1. Проблемы учебной мотивации.
2. Виды и уровни мотивов учения.
3. Качество мотивов учения.
4. Формы проявления мотивов.
5. Общие подходы к изучению и формированию мотивации учащихся.

Семинарское задание № 8

Тема: «Учебная деятельность школьников»

План

1. Формирование начальных логических знаний и действий.
2. Формирование научных понятий.

3. Формирование специфических приемов познавательной деятельности.
4. Формирование действий, входящих в умение учиться.

Семинарское задание № 9

Тема: «Субъекты учебной деятельности»

План

1. Возрастная характеристика субъектов учебной деятельности.
2. Школьник как субъект учебной деятельности.
3. Студент как субъект учебной деятельности.

Семинарское задание № 10

Тема: «Инновационные процессы в образовании»

План

1. Понятие и сущность инновационного процесса в образовании.
2. Инновационная направленность педагогической деятельности.
3. Классификация инноваций.
4. Характеристика и критерии оценки инноваций.
5. Инновационные учебные заведения.

Раздел III. Психология воспитания

Семинарское задание № 11

Тема: «Психология воспитания»

План

1. Виды развития человека.
2. Виды воспитания.
3. Уровневый анализ воспитания.
4. Типы взаимосвязи обучения и воспитания.

Семинарское задание № 12

Тема: «Психология воспитания»

План

1. Соотношение понятий: человек, индивид, субъект, личность, индивидуальность.
2. Система свойств человека.
3. Глобальная Я-концепция.
4. Уровни морального развития.
5. Воспитывающее обучение.

Семинарское задание № 13
Тема: «Методы формирования сознания»

План

1. Особенности применения метода убеждения в воспитании.
2. Методы организации деятельности и формирования поведения.
3. Методы формирования чувств и отношений.
4. Методы влияния.
5. Возрастные особенности подражания.

Раздел IV. Психология педагогической деятельности

Семинарское задание № 14
Тема: «Педагогическая деятельность в различных образовательных учреждениях»

План

1. Педагогическая деятельность в ДОУ.
2. Педагогическая деятельность в школе.
3. Особенности педагогической деятельности в высшей школе.

Семинарское задание № 15
Тема: «Основы проектирования учебно-воспитательной ситуации»

План

1. Виды учебно-воспитательных ситуаций и формы их организации.
2. Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности.
3. Психолого-педагогические основы саморазвития и самовоспитания.

Семинарское задание № 16
Тема: «Психологические факторы, условия и движущие силы профессионального развития учителя»

План

1. Интегральные характеристики личности как факторы профессионального развития: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость учителя.
2. Повышение уровня самосознания как фундаментальное условие профессионального развития учителя.
3. Внутрличностные противоречия как движущие силы профессионального развития учителя.

Семинарское задание № 17
Тема: «Воспитательное воздействие на личность»

План

1. Основные направления воспитательной работы среди учащихся средних и старших классов школы.
2. Развитие личности подростка и юноши под влиянием СМИ и культуры.
3. Роль подростковых и юношеских групп для воспитания.

Семинарское задание № 18
Тема: «Проблема способностей в психологии. Педагогические способности»

План

1. Талант и гениальность как уровни способностей.
2. Основные направления изучения способностей в психологии.
3. Ведущие свойства педагогических способностей.
4. Базовые педагогические способности.
5. Перцептивные способности педагога.

Семинарское задание № 19
Тема: «Психологические проблемы совершенствования педагогического мастерства учителя»

План

1. Психологические основы педагогического такта.
2. Самообразование и самовоспитание как условие успеха деятельности учителя.
3. Совершенствование педагогического мастерства учителя.

Семинарское задание № 20
Тема: «Педагогическое общение»

План

1. Проблема общения в психологии.
2. Междисциплинарный подход к общению.
3. Педагогическое общение глазами психологов.
4. Основные функции педагогического общения.

Темы рефератов по дисциплине «Педагогическая психология»

1. История возникновения и развития педагогической психологии.
2. Взаимосвязь возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке.
3. Педология как комплексная наука о ребенке.
4. Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогического исследования.
5. Особенности применения общенаучных методов в психолого-педагогических исследованиях.
6. Основные теории учения в отечественной психологии.
7. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.
8. Основные положения теории планомерного формирования умственных действий.
9. Проблема соотношения обучения и развития как центральная проблема педагогической психологии.
10. Особенности решения проблемы соотношения обучения и развития в настоящее время.
11. Основные ориентации человекознания (по А. Г. Асмолову).
12. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития.
13. Основные направления разработки проблемы обучения и развития.
14. Закономерности формирования и функционирования учебной деятельности.
15. Ведущий характер учебной деятельности в младшем школьном возрасте.
16. Основные аспекты диагностики учебной деятельности.
17. Характеристики и функции учебной мотивации.
18. Особенности проявления интереса в мотивационной сфере учащихся.
19. Проблемы мотивации достижения успеха.
20. Особенности проявления мотивации достижения в учебном процессе.
21. Феномен «обученной беспомощности».
22. Основные этапы процесса учебного познания.
23. Проблема понимания в психолого-педагогической литературе.
24. Сущность теории поэтапного формирования умственных действий и понятий.
25. Основные типы ориентировочной основы действия.
26. Основные противоречия традиционного обучения.
27. Исторические аспекты проблемного обучения в зарубежной педагогике и психологии.

28. Программированное обучение: достоинства и недостатки.
29. Проблема развивающего обучения в психолого-педагогической литературе.
30. Система развивающего обучения Эльконина-Давыдова: за и против.
31. Дидактическая система развивающего обучения Л. В. Занкова: «за» и «против».
32. Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации.
33. Цель воспитания в различных педагогических концепциях.
34. Формирование нравственной основы учащихся.
35. Роль эмпатии в нравственном воспитании учащихся.
36. Концепция нравственного развития Кольберга.
37. Убеждение как один из основных способов влияния.
38. Возрастные особенности подражания.
39. Самовоспитание, самообразование, самообучение как цель воспитания.
40. Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
41. Структура педагогической деятельности.
42. Особенности мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности.
43. Талант и гениальность как уровни способностей.
44. Основные направления изучения способностей в психологии.
45. Педагогическое воображение как основа прогностических способностей.
46. Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
47. Основные механизмы познания педагогом личности учащегося.
48. Проблема рефлексии в психолого-педагогической литературе.
49. Междисциплинарный подход к общению.
50. Педагогическое общение глазами психологов.

Список первоисточников для самостоятельного изучения и конспектирования

Самостоятельное изучение произведений известных авторов по проблемам педагогической психологии позволит студентам ознакомиться с основными идеями, определяющими содержание проблем изучаемого курса, а конспектирование будет способствовать более осмысленному их усвоению.

1. Выготский Л. С. Биологический и социальные факторы развития // Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – С. 81–93.

2. Ильясов И. И. Описание учения как деятельности // Ильясов И. И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 123–137.

3. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения // Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – С. 285–302.

4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – С. 170–186.

5. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 212–220.

Материалы, устанавливающие содержание и порядок проведения промежуточных и итоговых аттестаций

На итоговой аттестации студенты должны продемонстрировать:

- знание основных понятий курса, психологических основ организации педагогической деятельности;
- умение анализировать процессы обучения и воспитания с позиции знания психологических закономерностей;
- умение поставить и сформулировать цели развивающего обучения и воспитания;
- умение выделять психологические аспекты в решении педагогических задач;
- готовность к анализу и самоанализу профессиональной педагогической деятельности и себя как субъекта будущей педагогической деятельности.

Примерные вопросы к зачету

1. Предмет и задачи педагогической психологии.
2. Место педагогической психологии среди других отраслей психологического знания.
3. Основные категории педагогической психологии.
4. Методологические основы педагогической психологии.
5. Методы педагогической психологии.
6. Образование как многоаспектный феномен.

7. Основные тенденции современного образования.
8. Современные концепции обучения.
9. Методологические основы образовательного процесса. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса.
10. Специфические особенности субъектов образовательного процесса.
11. Специфика учебной деятельности в сравнении с другими видами деятельности.
12. Принципы и психологические особенности традиционного и инновационного (гуманистически ориентированного) обучения.
13. Внутренние и внешние мотивы учения.
14. Цели и ценности образования. Их особенности на современном этапе общественного развития.
15. Соотношение обучения и развития – одна из центральных проблем педагогической психологии.
16. Обучаемость. Зона ближайшего развития по Л. С. Выготскому.
17. Разнообразие зон развития в условиях разных социальных взаимодействий.
18. Принципы обучения.
19. Помощь и противодействие чужой учебной деятельности как два типа социальной детерминации приобретения опыта, обучения и развития.
20. Развивающее обучение.
21. Типы учебных задач (типичные, полуэвристические, эвристические задачи; задачи с разным набором полных – неполных, необходимых – избыточных условий).
22. Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Типы учения и типы ориентировочной основы деятельности.
23. Соотношение логических и предметно-специфических знаний и приемов в обучении.
24. Формирование приемов логического мышления.
25. Эгоцентризм и рефлексия участников образовательного процесса.
26. Методы обучения.
27. Программированное обучение.
28. Проблемное обучение.
29. Интерактивное обучение (эвристическая беседа, групповая дискуссия, мозговой штурм, деловая игра).
30. Нравственное воспитание.

Примерные вопросы к экзамену

1. Анализ профессиональной деятельности преподавателя.
2. Педагогическое мастерство.
3. Особенности преподавания психологии.
4. Мотивация педагогической деятельности.
5. Педагогические функции и умения.
6. Педагогическая психология профессионального образования.
7. Проблемы профессиональной подготовки и личностного развития учителей.
8. Способности и личностные качества в структуре субъекта педагогической деятельности.
9. Профессиональное мастерство педагога.
10. Критерии педагогического мастерства.
11. Психогигиена психологии труда.
12. Источники психологической нагрузки педагога.
13. Пути и средства предупреждения повышенной утомляемости педагога, его эмоционального выгорания.
14. Субъективные факторы, от которых зависит успешность научения: познавательные процессы, свойства личности, коммуникативные навыки.
15. Объективные детерминанты успешной учебной деятельности: оптимальный уровень трудности и доступности учебного материала, наличие системы стимулирования успехов и предупреждения неудач.
16. Двустороннее единство обучения – учения в образовательном процессе.
17. Соотношение обучения и развития школьников.
18. Социально-психологические особенности класса с детьми разных национальностей.
19. Школьники «группы риска».
20. Причины неуспеваемости и способы коррекции.
21. Проблемы дифференциации и индивидуализации обучения.
22. Общение и взаимодействие в образовательном процессе.
23. Учебно-педагогическое сотрудничество.
24. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии.
25. Основные области затруднения в педагогическом взаимодействии.
26. Возможности метода групповой дискуссии.
27. Детерминанты оценивания учеников учителем.
28. Личность преподавателя в представлениях студентов.
29. Влияние оценочной деятельности на развитие личности ребенка, его познавательную активность и взаимоотношения с педагогом.
30. Контроль и оценка работы учащихся.
31. Оценка и отметка.
32. Оценка как обратная связь.

33. Проблема безотметочного обучения.
34. Психологический анализ урока в деятельности педагога.
35. Уровни психологического анализа урока.
36. Схема психологического анализа урока.
37. Формирование устойчивой мотивации школьников.
38. Воспитание как целенаправленное формирование личности.
39. Воспитание и самовоспитание.
40. Классификация методов воспитания.
41. Основные закономерности воспитания.
42. Психическое здоровье как результат воспитания.
43. Коллективное воспитание.
44. Педагогические способности и профессиональная компетентность учителя.
45. Социальная роль педагога и социальные ожидания по отношению к учителю.
46. Психологический дискомфорт и профессиональные затруднения педагогов.
47. Психологическое сопровождение образовательного процесса.
48. Психологическая служба в школе.
49. Структура межличностных отношений в учебном коллективе.
50. Профессиональное самоопределение, профориентация в школе.

Учебно-методическое обеспечение

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 208 с.
2. Габай Т. В. Педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
3. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
4. Григорович Л. А. Педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2003. – 314 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
6. Казанская В. Г. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
7. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
8. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: учебное пособие. – Мн.: Университетское, 2002. – 256 с.
9. Савенков А. И. Педагогическая психология: в 2 т. – М.: Академия, 2009. – 416 с.
10. Скороходова Н. Ю. Психология ведения урока. – СПб.: Речь, 2002. – 148 с.
11. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования:

от деятельности к личности: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

12. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 544 с.

13. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

14. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

15. Хон Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. – М.: Деловая книга, 2002. – 763 с.

16. Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.

Анализ проблемной психолого-педагогической ситуации

Прочитайте учебную ситуацию. Определите, какие проблемы раскрываются в данной проблемной ситуации, где находятся истоки этих проблем, как с ними необходимо профессионально справляться.

Екатерина Павлова работает в школе первый год после университета. Она всегда мечтала быть учителем. «Мне нравится общаться с моими учениками, я получаю истинное удовольствие от того, что объясняю им новое и помогаю становиться старше», и – говорит Катя.

Есть только одна проблема – уроки математики. Еще в университете Катя понимала, что математика – это не «ее» предмет. Но тройка по математике в университете, в конце концов, всегда была личным делом Кати. Здесь же, в школе, эта «личная» тройка превратилась из Катиной проблемы в проблему для 26 детей.

Сегодня урок не «заладился» с самого начала: 5 учеников опоздали (урок математики – первый по расписанию, некоторые дети живут далеко от школы и иногда опаздывают). Пока они, входя в класс по очереди, шумно устраивались за партами, класс очень оживился. Дети стали перебрасываться шутками и потеряли интерес к упражнениям, которые предлагала им Катя для устного счета. Да и сама Катя сегодня пришла в класс после звонка (ее задержала завуч Инна Романовна) и вынуждена была в течение нескольких минут дописывать на доске задание для устного счета.

Наконец-то все примеры были решены. Было досадно, что в одном из них Катя сама случайно сделала ошибку и исправила верный ответ Коли Петрова. Коля не стал спорить (он не очень хорошо считает), но его соседка, весьма настырная отличница Юля, тут же вмешалась и сказала, что у нее ответ такой же, как у Коли. Катя разволновалась и строго приказала детям успокоиться и потом посчитать внимательнее. Сама же быстро перешла к новой теме, втайне надеясь, что дети об этом забудут.

Она прочитала детям задачу из учебника: «Мальчик положил в коробку 4 карандаша. Там их стало 12. Сколько карандашей было в коробке первоначально?» Так как дети еще не успокоились после устного счета, она прочитала задачу еще раз. В классе стало тише, и Катя решила, что будет лучше, если отличница Юля прочитает задачу еще раз всему классу. Юля сделала это с удовольствием: она всегда любила быть на виду. Честно говоря, большинство задач сама Катя решала уравнением. Ей всегда казалось, что решить «через икс» быстрее и проще. Поэтому было непонятно, почему на методике математики требовалось решать задачу именно по действиям.

К счастью, подруги научили Катю решать по действиям «формально», «вытягивая» действия из подробного решения задачи уравнением. Поскольку в университете никто и не пытался выяснить, почему она решила задачу именно такими действиями, «метод» часто срабатывал.

Вот и сейчас Катя быстро составила в уме уравнение $x + 4 = 12$ и мгновенно получила решение: $12 - 4 = 8$. Но как это объяснить детям? Завуч строго приказала не вводить уравнения раньше времени, когда Катя советовалась с ней об этом.

«Кто знает, как решать задачу?» – спросила она. Семь рук взметнулось вверх. Катя растерялась. «Если они уже знают решение, чем же их занять, пока я буду работать с остальными?» – пронеслось в голове. Трое из вызванных учеников сказали всему классу абсолютно верное решение.

Катя поколебалась секунду, но потом все-таки сделала выбор в пользу большей части детей, которые пока не понимали решения. Она разрешила всем, кто знает решение, записать его в тетрадь, а тем, кто не знает, продолжать слушать объяснение. Краем глаза она успела заметить, что число детей, бросившихся записывать решение в тетрадь, было заметно больше, чем семь учеников, которые подняли руки с самого начала.

Катя решила сделать иллюстрацию на доске. Сначала она посмотрела на картинку в учебнике, где была изображена коробка с двенадцатью карандашами, и решила сделать изображение более удобным. Она нарисовала все карандаши в один ряд. При этом она использовала мел двух цветов (восемь карандашей красных и четыре белых) и даже постаралась красиво нарисовать острые кончики у всех карандашей. «Вот какими должны быть ваши карандаши на уроке рисования», – сказала она детям. Ученики тут же принялись обсуждать, почему карандаши на доске не одного размера (один толще, другой выше...) и почему все они не оранжевого цвета, как в учебнике. «Дети, это не так важно!» – пыталась успокоить их Катя. Но детям почему-то это было важно.

Через пару минут стало тише, и Катя опять спросила: «Кто теперь понял, как нужно решать задачу?» Дети молчали. «Вы видите белые карандаши? Кто их положил в коробку?» – продолжала Катя. С задней парты донеслось: «И какому дураку нужно четыре белых карандаша?». Ясно, это опять Морозов. Когда он в классе, работать Кате тяжело из-за постоянных смешных реплик, которые он бросает по ходу урока. И ведь ничего и никого не боится!

«Посмотрите, сколько карандашей было в коробке, сколько добавили, и сколько стало! Как же получились те карандаши, которые были?» – продолжала Катя свои попытки. Но последний вопрос вызвал вообще какое-то торможение в классе и повис в воздухе. Похоже, что дети просто не понимали Катю. Даже давно решившие задачу отличники задумались и с сомнением посмотрели на свои записи.

«В чем же дело? Ведь задача такая легкая! Что тут решать?!» – в отчаянии думала Катя. Наконец поднялась одна рука. «Объясни, Петя, как решить эту задачу», – с облегчением сказала Катя. Петя вышел к доске и записал: $8 + 4 = 12$.

Катя молчала. Она так расстроилась, что даже не заметила, как дети стали переписывать это решение в тетрадь. Зазвенел звонок.

Оказалось, что объяснять простые задачи намного сложнее, чем самому решать их. «Наверное, я зря стала учителем», – печально подумала Катя, выходя на перемену.

Анализ поведения педагога в конфликтной ситуации

Познакомьтесь с отрывком из произведения Лидии Чарской «История маленькой гимназистки».

«Шум, крик, визг и суматоха царили в классе у младших. Классной дамы не было, и девочки, предоставленные сами себе, подняли возню.

Черненькая Ивина вбежала на кафедру и, стуча по столу линейкой, кричала во весь голос:

- Так помните: травить Яшку сегодня же!
- Травить! Травить! – эхом отозвались сразу несколько голосов.
- Что вы, мадамочки! Разве это можно? – робко прозвучали голоса

трех-четырёх учениц, считавшихся самыми прилежными и благонаправленными из всего класса.

– Ну уж вы, тихони, молчите! – напустилась на них рыженькая Рош. – Не смейте идти против класса! Это гадость! Слышите ли, все должны дружно действовать и травить Яшку; все до одной. А кто не станет делать этого, пускай убирается от нас. Да!

Глаза Толстушки, как звали Женю Рош ее подруги, ярко разгорелись, щеки пылали.

Тихони как-то разом смолкли и присмирели. Одна из них, Тиночка Приженцова, высокая, бледная девочка, ученица младшего класса, неторопливо поднялась со своего места и сказала, обращаясь к Рош:

– Ты напрасно горячишься, Толстушка, раз всем классом решено травить Яшку, мы не можем отстать от класса. Только надо придумать, чем его травить.

- О, я уже выдумала! – торжественно произнесла хорошенькая Ивина.
- Сегодня нам задана басня «Демьянова уха»... Да?
- Да, да! – отвечал ей весь класс хором.

– Отлично. А мы, то есть каждая из нас, будем отвечать другую басню. И, что бы ни говорил Яшка, как бы ни ругался и ни выходил из себя, мы будем отвечать не «Демьянову уху», а то, что каждая хочет. Идет?

– Идет! Идет! Прекрасно придумала! Отлично! – снова закричали девочки.

Некоторые из них даже захлопали в ладоши и запрыгали от удовольствия.

Я сидела на своем месте и с удивлением прислушивалась к тому, что происходило вокруг меня. Я понимала только одно: что тридцать маленьких глупых девочек хотят раздражить, извести одного взрослого, большого, умного человека, и вдобавок – учителя. Мне хотелось встать и сказать им, как все это нехорошо, гадко, нечестно, но – увы! – это было уже поздно. Дверь отворилась, и в класс вошел сам Василий Васильевич Яковлев, учитель русского языка.

Он был в хорошем настроении, потому что с удовольствием потирал свои красные с холода руки и поглядывал на нас добрыми через очки глазами. Бедный Яковлев! Если бы он знал, что замыслили проделывать с ним тридцать злых, бессердечных девочек!

– Холодно, девицы! Ну и денек! – произнес он, оглядывая класс. – Небось нащипало вам нос и щеки, пока из дому бежали в гимназию, а? Но «девицы» хранили упорное молчание.

Тогда Яковлев понял, что класс приготовился воевать, и сразу изменил свое обращение.

– Госпожа Ивина! – слышался его резкий голос, совсем иной, нежели тот, которым он разговаривал с нами за минуту до этого. – Извольте прочесть заданное!

Хорошенькая Ляля Ивина быстро поднялась со своего места и громко, отчетливо произнесла на весь класс:

– «Демьянова уха», басня Крылова.

– Отлично-с! Ну-с, отвечайте басню.

– Хорошо! – так же бодро отчеканила Ляля и начала, предварительно откашлявшись:

Вороне где-то Бог послал кусочек сыру;

На ель ворона взгромоздясь,

Позавтракать было совсем уж собралась,

Да призадумалась, а сыр...

– Довольно! Довольно! – неистово замахал руками учитель. – Вы сами не понимаете, что говорите сейчас. Госпожа Рош, отвечайте басню... Госпожа Ивина, садитесь и придите в себя. Вы не здоровы, должно быть, и это избавит вас от единицы.

Ивина уселась на свое место, обводя класс торжествующими глазами, а вместо нее поднялась Женя Рош.

По улицам Слона водили,

Как видно, напоказ

Известно, что Слоны в диковинку у нас... –

пропищала она тоненьким-претоненьким голоском.

У учителя глаза стали вдруг круглыми, как орехи. Он смотрел то на толстушку Рош, то на классный журнал. Наконец, очевидно, смекнув, в чем дело, он покраснел и, махнув рукою Рош, чтобы она садилась, поставил ей крупную единицу.

– Стыдно школьничать! – произнес он строго. – Но вы обе на дурном счету, поэтому с вас и взятки гладки, как говорится... Госпожа Приженцова, потрудитесь прочесть вы «Демьянову уху», – обратился он к первой ученице класса.

Танюша поднялась вся красная со своего места. Ей не хотелось огорчать Яковлева и получать дурную отметку в классном журнале, и в то же время она не смела идти против класса. Слезы стояли у нее на глазах, когда она начала, захлебываясь и волнуясь:

Мартышка к старости слаба глазами стала;

А у людей она слыхала,

Что это зло еще не так большой руки:

Лишь стоит завести очки.

– «Демьянову уху», «Демьянову уху» прошу читать, а не «Мартышку и очки!» – закричал не своим голосом учитель. – Да что вы, извести меня поклялись все, что ли? И это вы! Приженцова! Первая ученица, моя гордость! – произнес он дрожащим от волнения и гнева голосом. – На вас-то уж я надеялся! Ну... да уж, садитесь, – присовокупил Василий Васильевич с горечью, и новая единица прочно воцарилась в клеточке журнала.

– Степановская... Рохель... Мордвинова... Шмидт... – сердито вызывал девочек Яковлев, и каждая из них говорила всевозможные басни, только не ту, которую требовал учитель, – не «Демьянову уху», заданную на сегодня.

За черноглазой и черноволосой Сарой Рохель поднялась Жюли и начала, дерзко глядя в самые глаза учителя:

Проказница Мартышка,

Осел,

Козел

Да косолапый Мишка

Затеяли сыграть Квартет.

Достали нот, баса...

– Молчать! – прервал Жюли грозным голосом учитель и изо всей силы ударил кулаком по столу.

И вдруг его глаза встретились с моими. Я видела столько гнева и в то же время тоски в его обычно добрых глазах, что невольно подалась вперед, желая его утешить.

– А-а, – произнес Василий Васильевич, — госпожа Иконина, вторая, про вас я чуть не забыл... Отвечайте басню!

Я медленно поднялась и, встав у парты, начала:

«Соседушка, мой свет!

Пожалуйста, покушай»

«Соседушка, я сыт по горло». – «Нужды нет,

Еще тарелочку; послушай:

Ушица, ей-же-ей, на славу сварена!»

Я не знаю, жаль ли мне было замученного классом учителя или совести не хватило следовать примеру моих подруг, но я читала ту именно басню, которая была задана нам на сегодня и которую я знала отлично. И чем дальше читала я, тем больше прояснялось хмурое, недovolное лицо учителя и тем ласковее сияли под очками его печальные и гневные до этого глаза.

– Отлично, Иконина! Спасибо! Успокоили старика... – произнес Василий Васильевич, когда я кончила. – А про вас всех, – обратился он к классу, – будет доложено начальнице.

И, говоря это, он обмакнул перо в чернила и вывел крупное 5 – лучшую отметку – в журнальной клеточке против моей фамилии.

Лишь только прозвучал звонок и учитель вышел из класса, девочки повскакали со своих мест и окружили меня.

- Изменница! – кричала одна.
- Шпионка! – вторила ей другая.
- Дрянная! – пищала третья.

– Вон ее! Не хотим шпионку! Прочь из класса! Вон, сию же минуточку вон! Вокруг меня были грозящие, искаженные до неузнаваемости лица; детские глазки горели злыми огоньками; голоса звучали хрипло, резко, крикливо».

а) Проанализируйте, насколько конструктивным было, с вашей точки зрения, поведение педагога. Как бы вы поступили на месте педагога Яковлева, когда он понял, что класс приготовился с ним «воевать»? Какие виды психолого-педагогических воздействий предпочли бы вы в столь непростой ситуации?

б) Что явилось регулятором поведения девочек? Чем вызвано неконформное поведение одной из них? Что можно сказать о борьбе мотивов этой девочки?

Схема составления психологического анализа урока

I. Психологическая цель урока.

1. Место и значение данного урока в перспективном плане развития учащихся.

Формулировка цели.

2. В какой мере учтены в целевой установке урока конечная задача перспективного плана, психологические аспекты изучения раздела и темы, характер изучаемого на уроке материала и результаты, достигнутые в предшествующей работе?

3. В какой мере отдельные средства психолого-педагогического воздействия, методические приемы, используемые на уроке, и весь стиль урока в целом отвечают поставленной психологической цели?

II. Стиль урока.

1. В какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения:

- соотношение нагрузки на память и мышление учащихся;
- воспроизводящая и творческая деятельность учащихся;
- соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя и т. д.) и самостоятельного поиска;
- какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются учителем и какие – учащимися (кто ставит проблему, кто решает);
- соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;
- соотношение побуждения учащихся к деятельности (положительные комментарии, установки, стимулирующие интерес, и т. д.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации);
- педагогический такт учителя;
- психологический климат в классе (деловой контакт, искренность общения, атмосфера сотрудничества и т. д.).

2. Особенности саморегуляции учителя:

- подготовленность к уроку (степень овладения содержанием, структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению);
- рабочее самочувствие в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, настроенность на тему и психологическую цель урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему на уроке, педагогическая настойчивость и др.).

III. Организация познавательной деятельности учащихся.

1. В какой мере обеспечивались условия для продуктивной работы мышления и воображения учащихся:

- Как достигались осмысленность, целостность восприятия учениками изучаемого материала?
- Какие использовались установки и в какой форме (убеждение, внушение)?
- Как достигались устойчивость и сосредоточенность внимания учащихся?
- Какие использовались формы работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.)?

2. Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений:

- На каком уровне формировались знания учащихся: конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий», введения формул и т. д.?
- Какие психологические закономерности учитывались при формировании представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов?
- Какими приемами стимулировались активность, самостоятельность мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, проблемно-эвристические задачи различного уровня, задачи с недостающими и излишними данными, поисковая, исследовательская работа на уроке и др.)?
- Каков уровень достигнутого понимания (описательное, сравнительное, объяснительное, обобщающее, оценочное, проблемное)?
- Как учитель руководил формированием убеждений и идеалов?
- Какие виды творческих работ использовались на уроке и как учитель руководил творческим воображением учащихся (объяснение темы и целей работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы)?

3. Закрепление результатов работы:

- формирование навыков с помощью упражнений.
- предупреждение интерференций и обучение переносу ранее усвоенных знаний на новые условия работы.

IV. Организованность учащихся.

1. Анализ уровня умственного развития, отношения к учению и особенностей самоорганизации отдельных учащихся (в возможных пределах).

2. Какие группы учащихся по уровню обучаемости выделяет учитель и как сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий?

V. Учет возрастных особенностей учащихся.

Как учитываются возрастные особенности учащихся во всех зве-

нях подготовки к уроку и его осуществления: в определении цели урока, в организации познавательной деятельности учащихся и при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения?

VI. Речевая культура учителя (научность, логичность, аргументированность, корректность, эмоциональность, образность, темп речи).

Бланк протокола психологического анализа урока

Цель: в ходе урока определить по мерной шкале преобладание различных видов, форм, свойств и других проявлений познавательных процессов.

Внимание		
Произвольное	3_2_1_0_1_2_3	Непроизвольное
Произвольное	3_2_1_0_1_2_3	Послепроизвольное
Устойчивое	3_2_1_0_1_2_3	Неустойчивое
Сосредоточенное	3_2_1_0_1_2_3	Рассеянное
Восприятие		
Зрительное	3_2_1_0_1_2_3	Слуховое
Осмысленное	3_2_1_0_1_2_3	Неосмысленное
Деятельно-опосредованное	3_2_1_0_1_2_3	Не опосредованное деятельностью
Память (запоминание)		
Логическое	3_2_1_0_1_2_3	Механическое
Произвольное	3_2_1_0_1_2_3	Непроизвольное
Мышление		
<i>вид</i>		
Наглядно-действенное	3_2_1_0_1_2_3	Словесно-логическое
Наглядно-образное	3_2_1_0_1_2_3	Абстрактное
Словесно-логическое	3_2_1_0_1_2_3	
<i>форма</i>		
Суждений	3_2_1_0_1_2_3	Умозаключений
Умозаключений	3_2_1_0_1_2_3	Понятий
<i>операции</i>		
Сравнение	3_2_1_0_1_2_3	Сопоставление
Сопоставление	3_2_1_0_1_2_3	Обобщение
Обобщение	3_2_1_0_1_2_3	Анализ
Анализ	3_2_1_0_1_2_3	Синтез
Эмоции		
Заинтересованность	3_2_1_0_1_2_3	Скука
Радость	3_2_1_0_1_2_3	Страх
Удовлетворение	3_2_1_0_1_2_3	Досада
Уверенность	3_2_1_0_1_2_3	Смушение

Речь		
Точность	3_2_1_0_1_2_3	Обидчивость
Образность	3_2_1_0_1_2_3	Скудость
Выраженность	3_2_1_0_1_2_3	Невыразительность

3. Характеристика отношения учащихся к предмету.
4. Анализ отношений между учащимися и учителем.
5. Общая оценка урока с точки зрения обучения, развития и воспитания учащихся.

Психоэмоциональные состояния учащихся на уроке

Наименование качеств	Выраженность в баллах						Наименование полярного качества
	Сильно 6	Средне 5	Слабо 4	Слабо 3	Средне 2	Сильно 1	
Положительные							Отрицательные
Восторженное Радостное Удовлетворительное Спокойное Уравновешенное Тревожное							Безразличное Скучное Неудовлетворительное Дремотное Раздраженное Не тревожное

Эмоциональные качества учителя

Речь		
Свободная	3_2_1_0_1_2_3	Затрудненная
Эмоциональная	3_2_1_0_1_2_3	Сухая
Интонация		
Возвышенная	3_2_1_0_1_2_3	Подавленная
Жизнерадостная	3_2_1_0_1_2_3	Мрачная
Сдержанная	3_2_1_0_1_2_3	Раздраженная
Интересная	3_2_1_0_1_2_3	Скучная
Энергичная	3_2_1_0_1_2_3	Пассивная
Стиль управления классом		
Требовательный	3_2_1_0_1_2_3	Деспотичный
Властный	3_2_1_0_1_2_3	Попустительский
Принципиальный	3_2_1_0_1_2_3	Заискивающий

Общие выводы о взаимодействии учителя и учащихся

1. Результаты усвоения знаний: уровень усвоения, перспективное и оперативное значение результатов.
2. Результаты усвоения способов, приемов умственной деятельности.

Методы психологической диагностики

1. Методика оценки уровня общительности учителя (по В. Ф. Ряховскому)

Инструкция. Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: «да», «нет», «иногда».

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбывает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Вызывает ли у Вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании?
3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?
7. Верите ли Вы, что существует проблема отцов и детей и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться им, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?
12. Бойтесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?
14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Оценка ответов: «Да» – 2 очка, «иногда» – 1 очко, «нет» – 0 очков.

Полученные очки суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории людей относится испытуемый.

30–32 очка. Вы явно некоммуникабельны, и это Ваша беда, так как страдаете от этого больше Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25–29 очков. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают Вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством – в Вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19–24 очка. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В Ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14–18 очков. У Вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение.

9–13 очков. Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам недостает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, Вы можете себя заставить не отступать.

4–8 очков. Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из Вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать уча-

стие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у Вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 очка и менее. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны, вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для Вас. Людям – и на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с Вами. Да, Вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье – такой стиль жизни не проходит бесследно.

2. Диагностика педагогических способностей

Цель: диагностика уровня развития педагогических способностей.

Эта методика позволяет судить о педагогических способностях человека на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в ней педагогических ситуаций.

Порядок выполнения и инструкция

Перед вами – ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с педагогической точки зрения наиболее правильный, по Вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов ответов Вас не устраивает, то можно дать свой, оригинальный, в двух нижних строках после всех перечисленных для выбора альтернатив. Это, как правило, будет седьмой и последующие варианты ответов на ситуацию.

Ситуация 1. Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда Вы, не успев ничего сказав, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, глядя Вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно смотреть на Вас, и хочется смеяться, когда Вы начинаете вести занятие».

Как Вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

- 1) «Вот тебе и на!»
- 2) «А что тебе смешно?»
- 3) «Ну и ради бога!»
- 4) «Ты что, дурачок?»
- 5) «Люблю веселых людей»
- 6) «Я рад(а), что создаю у тебя веселое настроение»
- 7) _____

Ситуация 2. В самом начале занятия или уже после того, как Вы провели несколько занятий, учащийся заявляет Вам: «Я не думаю, что Вы как педагог сможете нас чему-то научить».

Как Вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

- 1) «Твое дело учиться, а не учить учителя»
- 2) «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить»
- 3) «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?»
- 4) «Тебе просто не хочется учиться»
- 5) «Мне интересно знать, почему ты так думаешь»
- 6) «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль»
- 7) _____

Ситуация 3. Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать».

Какой должна быть реакция учителя?

- 1) «Не хочешь – заставим!»
- 2) «Для чего же ты тогда пришел учиться?»
- 3) «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос»
- 4) «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя окончиться?»
- 5) «Не мог бы ты объяснить, почему?»
- 6) «Давай сядем и обсудим — может быть, ты и прав»
- 7) _____

Ситуация 4. Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как Вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?»

Что должен на это ему ответить учитель?

- 1) «Если честно сказать – сомневаюсь»
- 2) «О да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться»
- 3) «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды»

надежды»

- 4) «Почему ты сомневаешься в себе?»
- 5) «Давай поговорим и выясним проблемы»
- 6) «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать»
- 7) _____

Ситуация 5. Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые Вы будете проводить, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля» (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы).

Как нужно ответить ему?

- 1) «Попробуй только»
- 2) «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями»
- 3) «Это твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу»
- 4) «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям»
- 5) «Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?»
- 6) «А что ты собираешься делать дальше?»
- 7) «Мне интересно знать, почему посещение концерта (прогулка с друзьями, посещение соревнования) для тебя интереснее, чем занятия в школе»
- 8) «Я тебя понимаю: отдыхать, ходить на концерты, бывать на соревнованиях, общаться с друзьями действительно интереснее, чем учиться в школе. Но я тем не менее хотел(а) бы знать, почему это так именно для тебя»

Ситуация 6. Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, говорит ему: «Вы выглядите очень усталым и утомленным».

Как на это должен отреагировать учитель?

- 1) «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания»
- 2) «Да, я плохо себя чувствую»
- 3) «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри»
- 4) «Я сегодня плохо спал, у меня много работы»
- 5) «Не беспокойся, это не мешает нашим занятиям»
- 6) «Ты очень внимательный, спасибо за заботу!»

Ситуация 7. «Я чувствую, что занятия, которые Вы ведете, не помогают мне, – говорит ученик учителю и добавляет: – Я вообще думаю бросить занятия».

Как на это должен отреагировать учитель?

- 1) «Перестань говорить глупости!»
- 2) «Ничего себе, додумался!»
- 3) «Может быть, тебе найти другого учителя?»
- 4) «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло такое желание?»
- 5) «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы?»
- 6) «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?»

Ситуация 8. Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить преподаваемый Вами предмет».

Какой должна быть на это реплика учителя?

- 1) «Ты слишком хорошо думаешь о себе»
- 2) «С твоими-то способностями? Сомневаюсь»
- 3) «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?»
- 4) «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится»
- 5) «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения»
- 6) «Излишняя самоуверенность вредит делу»
- 7) _____

Ситуация 9. В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно много работать: «Меня считают достаточно способным человеком».

Что должен ответить ему на это учитель?

- 1) «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь»
- 2) «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не свидетельствуют об этом»
- 3) «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются»
- 4) «Я рад(а), что ты такого высокого мнения о себе»
- 5) «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении»

б) «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности»

Ситуация 10. Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь» (выполнить домашнее задание и т. п.).

Как следует на это отреагировать учителю?

- 1) «Ну вот, опять!»
- 2) «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?»
- 3) «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее»
- 4) «Я хотел(а) бы знать, почему?»
- 5) «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»
- 6) «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?»

Ситуация 11. Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы Вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся».

Как должен ответить учитель на такую просьбу ученика?

- 1) «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?»
- 2) «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!»
- 3) «Мне не нравятся люди, которые заявляют об этом»
- 4) «Я хотел(а) бы знать, почему я должен(на) особо выделять тебя среди остальных учеников?»
- 5) «Если бы я тебе сказал(а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал бы себя от этого лучше?»
- 6) «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»

Ситуация 12. Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал Вам о том, что меня беспокоит. Теперь Вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?» Что должен на это ответить учитель?

- 1) «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности»
- 2) «У тебя нет никаких оснований для беспокойства»
- 3) «Прежде чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы»
- 4) «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить»
- 5) «Я не готов(а) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо подумать»
- 6) «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получалось»

Ситуация 13. Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, о чем Вы говорите и что защищаете на занятиях».

Каким должен быть ответ учителя?

- 1) «Это плохо»
- 2) «Ты, наверное, в этом не разбираешься»
- 3) «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится»
- 4) «Почему?»
- 5) «А что ты сам любишь и готов защищать?»
- 6) «На вкус и цвет товарища нет»
- 7) «Как ты думаешь, почему я об этом говорю и это защищаю?»

Ситуация 14. Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним».

Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Ну и что?»
2. «Никуда не денешься, все равно придется»
3. «Это глупо с твоей стороны»
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой»
5. «Почему?»
6. «Я думаю, что ты не прав»

Оценка результатов и выводы. Оценивать лучше качественно, анализируя эффективность выбранного ответа. В случае необходимости количественной обработки каждый ответ испытуемого – выбор им того или иного из предложенных вариантов – оценивается в баллах в соответствии с ключом, представленным в таблице. Слева по вертикали в таблице своими порядковыми номерами указаны педагогические ситуации, а справа сверху также по порядку их следования представлены альтернативные ответы на эти ситуации. В самой же таблице приведены баллы, которыми оцениваются различные варианты ответов на разные педагогические ситуации.

Ключ к методике «Педагогические ситуации»

Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	–	–
2	2	2	3	3	5	5	–	–

Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка							
	1	2	3	4	5	6	7	8
3	2	3	4	4	5	5	–	–
4	2	3	3	4	5	5	–	–
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	–	–
7	2	2	3	4	5	5	–	–
8	2	2	4	5	4	3	–	–
9	2	4	3	4	5	4	–	–
10	2	3	4	4	5	5	–	–
11	2	2	3	4	5	5	–	–
12	2	3	4	5	4	5	–	–
13	3	2	4	4	5	4	5	–
14	2	2	3	4	4	5	–	–

Примечание. Свободные ответы оцениваются отдельно, и соответствующие оценки добавляются к общей сумме баллов.

Способность правильно решать педагогические проблемы определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14.

Если испытуемый получил среднюю оценку выше 4,5 балла, то его педагогические способности (по данной методике) считаются высоко развитыми. Если средняя оценка находится в интервале от 3,5 до 4,4 балла, то педагогические способности считаются среднеразвитыми. Наконец, если средняя оценка оказалась меньше, чем 3,4 балла, то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слабо развитые.

3. Методика для определения уровня эмпатийности

Предлагаемая ниже методика разработана и успешно используется психологом И. М. Юсуповым для исследования эмпатии (сопереживания), т. е. умения поставить себя на место другого человека, способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Сопереживание – это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой так, как если бы они были его собственными.

Порядок выполнения и инструкция

Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа: если вы ответили «не знаю» – 0, ответу «нет, никогда» припишите – 1, «иногда» – 2, «часто» – 3, «почти всегда» – 4 и ответу «да, всегда» – 5. Отвечать нужно на все пункты.

1. Книги о путешествиях мне нравятся больше, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных направлений предпочитаю музыку в современных ритмах.
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда все прощал родителям, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда бывают задумчивы.
35. Беспорядочных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка и интерпретация результатов

Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой вы отвечали.

Чтобы определить достоверность данных, необходимо подсчитать, сколько ответов определенного типа дано на указанные номера утверждений:

- «не знаю» – на утверждения 2, 4, 16, 18, 33;
- «всегда» или «да» – 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23.

Кроме того, следует выявить:

- сколько раз ответ типа «всегда» или «да» получен на оба утверждения в следующих парах: 7 и 17; 10 и 18; 17 и 31; 22 и 35; 34 и 36;
- сколько раз ответ типа «всегда» или «да» получен для одного из утверждений типа «никогда» или «нет» в следующих парах: 3 и 36; 1 и 3; 17 и 28.

После этого суммируются результаты отдельных подсчетов.

Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям Вы дали *не более трех неискренних ответов*. При четырех уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти – можете считать, что работу выполнили напрасно. Теперь просуммируйте все баллы, приписанные ответам на пункты 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Если Вы набрали **от 82 до 90 баллов** – это очень высокий уровень эмпатийности. У вас болезненно развито сопереживание. В общении как барометр тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие испытывают Вас в качестве громоотвода, обрушивая на Вас свое эмоциональное состояние. Плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют Вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает Вас. В то же время сами очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни Вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

От 63 до 81 балла – высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык с другими людьми. Должно быть, и дети тянутся к Вам. Окружающие ценят Вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликтов и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах Вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не составляет особого труда вывести Вас из равновесия.

От 37 до 62 баллов – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать Вас «толстокожим», но в то же время Вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для Вас неожиданными.

данными. У Вас нет раскованности чувств, и это мешает вашему полноценному восприятию людей.

От 12 до 36 баллов – низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся Вам непонятными и лишены смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы – сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у Вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят Вам тем же: случаются моменты, когда Вы чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют Вас своим вниманием. Но это исправимо, если Вы раскроете свой панцирь и станете пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

11 баллов и менее – очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше Вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неуклюжем положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядите в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на нее бурно не реагировать. Вам необходима гимнастика чувств.

ТЕСТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «Педагогическая психология»

1. Педагогическая психология возникла:

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| <i>а) в начале XIX в.</i> | <i>в) во второй половине XIX в.</i> |
| <i>б) в середине XIX в.</i> | <i>г) в начале XX в.</i> |

2. Факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности – это:

- | | |
|---|--|
| <i>а) объект педагогической психологии как науки</i> | <i>в) цель педагогической психологии как науки</i> |
| <i>б) предмет педагогической психологии как науки</i> | <i>г) задачи педагогической психологии как науки</i> |

3. Метод познания, который ограничивается регистрацией выявленных фактов в психолого-педагогических исследованиях, называется:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <i>а) наблюдением</i> | <i>в) констатирующим экспериментом</i> |
| <i>б) формирующим экспериментом</i> | <i>г) квазиэкспериментом</i> |

4. Какой тип культуры является лишним (М. Мид):

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| <i>а) постфигуративная</i> | <i>в) рефигуративная</i> |
| <i>б) кофигуративная</i> | <i>г) префигуративная</i> |

5. Способность учащегося к усвоению знаний, восприимчивость к помощи другого, активность ориентировки в новых условиях, переключаемость с одного способа работы на другой – это показатели:

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| <i>а) обучаемости</i> | <i>в) воспитуемости</i> |
| <i>б) развитости</i> | <i>г) развиваемости</i> |

6. Вид научения:

- | | |
|---------------------------|----------------------|
| <i>а) умственное</i> | <i>в) зрительное</i> |
| <i>б) кинестетическое</i> | <i>г) викарное</i> |

7. Проблему учебной мотивации анализировала(и):

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| <i>а) В. В. Давыдов, В. В. Рубцов</i> | <i>в) Н. Ф. Талызина</i> |
| <i>б) А. К. Маркова, Ю. М. Орлов</i> | <i>г) И. А. Зимняя</i> |

8. Какой компонент входит в состав структурной организации учебной деятельности:

- а) учебная операция
- б) учебная мотивация
- в) подготовка к занятию
- г) проведение занятия

9. Высшей формой учебной деятельности является:

- а) внеклассная работа
- б) лабораторная работа
- в) самостоятельная работа
- г) лекционное занятие

10. Один из концептуальных принципов современного обучения – «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» – сформулировал:

- а) Л. С. Выготский
- б) Л. С. Рубинштейн
- в) Б. Г. Ананьев
- г) Дж. Брунер

11. Способы группировки детей в соответствии с наиболее важными их особенностями для последующего разделения этих групп в процессе обучения – это:

- а) отбор
- б) унификация
- в) индивидуализация
- г) дифференциация

12. При каком обучении учебный материал расчленяется на небольшие «порции», располагающиеся в логической последовательности:

- а) при программированном
- б) при проблемном
- в) при развивающем обучении
- г) при алгоритмизированном

13. Целенаправленный процесс формирования личности с помощью педагогических воздействий в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом – это:

- а) педагогика
- б) дидактика
- в) воспитание
- г) социализация

14. Термин, отражающий некоторое условное достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обществе, распоряжаться своей судьбой и самостоятельно выстраивать свое поведение, – это:

- а) становление
- б) формирование
- в) социализация
- г) воспитание

15. Одним из первых принцип «природосообразности» выдвинул:

- а) Я. А. Коменский
- б) А. Дистервег
- в) К. Д. Ушинский
- г) Ж. Ж. Руссо

16. Способ влияния, который включает в себя систему доводов, обосновывающих выдвигаемые пожелания, предложения и т. п., называется:

- а) внушением
- б) подражанием
- в) заражением
- г) убеждением

17. Деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающего поколения, – это:

- а) воспитательная деятельность
- б) обучение
- в) образовательная деятельность
- г) педагогическая деятельность

18. Какой компонент не входит в структуру Я-концепции:

- а) когнитивный компонент
- б) личностный компонент
- в) поведенческий компонент
- г) эмоционально-ценностный

19. Часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы, – это

- а) педагогическая технология
- б) инновационная педагогика
- в) педагогические разработки
- г) дидактика

20. Эмоциональная устойчивость учителя изучается в следующем разделе педагогической психологии:

- а) психология обучения
- б) андрогогика
- в) педагогическая акмеология
- г) психология деятельности учителя

21. Динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость, – это:

- а) направленность
- б) мотивация
- в) центрация
- г) характер

22. Авторы, выделяющие индивидуальные стили деятельности:

- а) Подласый И. П., Дубровина И. В. в) Митина Л. М., Талызина Н. Ф.
б) Зимняя И. А., Григорович Л. А. г) Маркова А. К., Никонова А. Я.

23. Педагогическая деятельность, как и любой другой ее вид, определяется психологическим (предметным) содержанием, в которое не включаются:

- а) предмет педагогической деятельности в) направленность педагогической деятельности
б) продукт и результат педагогической деятельности г) средства педагогической деятельности

24. Ведущим ученым в области педагогических способностей является:

- а) А. Б. Орлов в) В. В. Давыдов
б) Л. М. Митина г) В. А. Крутецкий

25. Какой этап не входит в психологический анализ урока:

- а) ретроспективный в) системный
б) текущий г) предваряющий

26. Гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, – называется:

- а) покровительство в) взаимодействие
б) сотрудничество г) совместная деятельность

27. Умение понимать эмоциональное состояние учащихся относится к умениям:

- а) межличностной коммуникации в) межличностного взаимодействия
б) восприятия и понимания друг друга г) передачи информации

28. Неправильное отношение учителя к учащемуся относится к ... педагогического общения:

- а) физическим барьерам в) барьерам неправильной установки сознания
б) социально-психологическим барьерам г) организационно-психологическим барьерам

29. Какой функцией не обладает лекция по психологии:

- а) информационной в) систематизирующей
б) формирующей практические умения г) развивающей

30. Конфликт, который возникает между педагогами и учениками из-за того, что школьники либо не хотят учиться, либо учатся без интереса, по принуждению, – называется:

- а) конфликт, связанный с плохой организацией обучения в школе в) конфликт нравственно-этического характера
б) деловой конфликт г) мотивационный конфликт

ОТВЕТ НА ТЕСТИРОВАНИЕ

- | | | |
|-------|-------|-------|
| 1. В | 11. Г | 21. Б |
| 2. Б | 12. А | 22. Г |
| 3. А | 13. В | 23. В |
| 4. В | 14. А | 24. Г |
| 5. А | 15. А | 25. В |
| 6. Г | 16. Г | 26. Б |
| 7. Б | 17. Г | 27. Б |
| 8. Б | 18. Б | 28. В |
| 9. В | 19. А | 29. Б |
| 10. А | 20. Г | 30. Г |

ГЛОССАРИЙ

1. Алгоритм – точное общепонятное предписание о выполнении определенной (в каждом конкретном случае) последовательности элементарных операций (или некоторой системы таких операций) для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (или типу) (по Л. Н. Ланда).

2. Акмеология – наука, изучающая закономерности психического развития личности в период ее расцвета, высших («вершинных») достижений (акме), психологические механизмы самосовершенствования индивида и обретение им социальной и личностной зрелости. А. исследует также субъективные и объективные факторы, способствующие достижению вершин профессионализма.

3. Анкета – метод для получения первичной социологической и психолого-педагогической информации на основе вербальной коммуникации, состоящий из набора вопросов, каждый из которых логически связан с центральной задачей исследования.

4. Беседа – метод исследования, который позволяет непосредственно ознакомиться с личностью испытуемого в процессе взаимодействия посредством постановки вопросов, касающихся предмета изучения.

5. Ведущий тип деятельности – деятельность, способствующая психическому и умственному развитию, наиболее соответствующая данному периоду онтогенеза. Ведущий тип деятельности, по Л. С. Выготскому, ведет за собой развитие.

6. Внушение – педагогическое воздействие, заключающееся в сознательном, неаргументированном воздействии на ученика, имеющем своей целью изменение его состояния и отношения к чему-либо.

7. Воспитание – целенаправленный процесс формирования личности с помощью педагогических воздействий в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом (Б. Б. Айсмондас).

8. Воспитательное воздействие – психологический результат организации совместной деятельности людей (в данном случае педагогического общения), результат их взаимовлияния, проявляющийся в изменении психологических характеристик этих людей (их познавательной и мотивационно-потребностной сферы, установок, отношений), а также в перестройке их поведения (А. А. Бодалев).

9. Действие – произвольная, преднамеренная, опосредованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели.

10. Децентрация – умение учителя ставить себя на место ученика, видеть все происходящее не только своими глазами, непредвзято воспринимать его маленькие и большие проблемы, понимать порождающие их причины (А. А. Бодалев).

11. Деформации профессиональные – это изменение основных, инвариантных (главных) свойств личности и деятельности учителя. К ним относится направленность на взаимодействие с детьми и влияние на них с целью воспитания и обучения средствами учебного предмета, гуманизм и коммуникативная культура.

12. Дидактогения – негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением такта со стороны педагога и в высшей степени отрицательно сказывающееся на деятельности учащегося и его отношениях с окружающими.

13. Задача учебная – это стоящая перед обучаемым цель, которую надлежит ему выполнить в определенных условиях. Особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении учащийся должен найти общий способ (принцип) подхода ко многим конкретно-частным задачам определенного класса, которые в последующем успешнее им решаются.

14. Зона ближайшего развития – область доступного ребенку в сотрудничестве со взрослыми (учителями, родителями). Область выполняемого ребенком самостоятельно получила название зоны актуального развития. Обучение, создавая зону ближайшего развития, «ведет» за собой развитие; только то обучение является действенным, которое «забегает вперед» развития (Л. С. Выготский).

15. Идентификация – бессознательное отождествление субъектом своего «Я» с другим субъектом (группой, идеалом). Как механизм межличностного познания идентификация предполагает перенесение себя в пространство и время другого человека.

16. Изучение и анализ продуктов деятельности – изучение материализованных результатов психической деятельности учащихся (всех форм воспроизведения знаний, сочинений, рисунков, всевозможных поделок).

17. Индивидуализация педагогического взаимодействия – выявление и культивирование в каждом ребенке индивидуально-специфического и особенного. Реализация данного принципа означает построение такого общения, которое было бы адекватным возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся (Н. В. Клюева).

18. Интервью – это метод познания психических закономерностей с помощью устного сбора информации.

19. Интериоризация – процесс перехода внешних по форме процессов с внешними предметами во внутренние процессы (в умственном плане, в плане сознания).

20. Казуальная атрибуция – механизм социальной перцепции, заключающийся в приписывании воспринимаемому определенных мотивов и причин, объясняющих его поступки и другие особенности.

Субъект использует механизм казуальной атрибуции в случае, когда у него недостаточно информации для понимания истинных причин поведения объекта.

21. Климат социально-психологический – качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и развитию личности в группе. Социально-психологический климат проявляется в преобладающих психических состояниях, типичных для членов группы, социометрической структуре их взаимоотношений, сплоченности, сработанности группы.

22. Компетентность коммуникативная личности – совокупность достижений личности в овладении знаниями и умениями межличностной коммуникации, обеспечивающей высокую эффективность и продуктивность взаимодействия с людьми. Коммуникативная культура включает культуру восприятия и понимания другого, культуру отношений и культуру обращений.

23. Контент-анализ – специфический количественно-качественный метод обработки и анализа больших массивов неструктурированной информации, предполагающий выделение определенных характеристик исследования текста и подсчет частоты их встречаемости.

24. Копинг-стратегия – способность личности выстраивать свое взаимодействие с окружающим в момент появления трудностей.

25. Личностно-ориентированное образование – организация обучения и воспитания ребенка в соответствии с его личным опытом, возможностями, желаниями и потребностями. Цель такого образования – выработать у школьника ценностное отношение к получаемым знаниям и миру в целом.

26. Мотивация учебная – совокупность побудителей, включающая коммуникативно-познавательную потребность субъекта на фоне его общей потребности достижения.

27. Обучаемость – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

28. Обучение – это взаимообусловленная деятельность учителя и ученика, в процессе которой происходит усвоение знаний, умений и навыков и формируются свойства личности.

29. Общение педагогическое – профессиональное общение отдельного педагога или группы педагогов (педколлектива) с обучаемыми в процессе обучения и воспитания последних как в урочное, так и во внеурочное время (Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко).

30. Ориентировочная основа действия – система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия.

31. Педагогическая деятельность – воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования (И. А. Зимняя).

32. Педагогическая психология – отрасль психологического знания, изучающая закономерности психической деятельности, условия формирования личности в процессе и результате обучения и воспитания.

33. Проблемное обучение – организованный учителем способ активного взаимодействия учащихся с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого они приобщаются к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учатся мыслить и творчески осваивать знания.

34. Проблемная ситуация – это особое состояние субъекта, которое знаменует познавательную активность в поиске новых знаний или принципов действий, а также построения новых его способов.

35. Программированное обучение – обучение в виде системы умственных действий, разработка алгоритма действий и организация обратной связи как основы регуляции процесса научения.

36. Продукт учебной деятельности – во-первых, структурированное и актуализированное знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики; во-вторых, внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах.

37. Профессиограмма – документ, описывающий особенности профессии, специальности, включающий в себя квалификационный профиль. Психологически ориентированная профессиограмма включает в себя психограмму, в которой представлены перечень требований профессии к качествам личности, психологическим процессам, состояниям человека, описание возможностей его профессионального роста и самоутверждения, обусловленных спецификой конкретной профессии.

38. Психологический анализ урока – это анализ психологических основ урока: процессов усвоения и преподавания, взаимообусловленных проявлений качеств личности учителя и учащихся во взаимодействии на уроке. Психологические основы урока определяют дидактические и методические стороны. Психологический анализ урока необходим для определения целесообразности применяемых методических средств и дидактической сущности организации урока.

39. Психологический барьер – внутреннее препятствие психологической природы, выражающееся в неадекватной пассивности человека и мешающее выполнению тех или иных действий.

40. Результат учебной деятельности – либо испытываемая субъектом потребность продолжать эту деятельность (интерес, включенность, позитивные эмоции), либо нежелание, уклонение, избегание.

41. Речь внутренняя – а) внутреннее проговаривание – «речь про себя»; б) собственно внутренняя речь, когда она выступает как средство мышления, пользуется специальными единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи.

42. Самокоррекция педагога – сознательная и целенаправленная деятельность педагога по преодолению и устранению недостатков своего поведения, своих отрицательных качеств.

43. Ситуация педагогическая проблемная – это психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности. Основными параметрами такой ситуации являются необъективность, неопределенность, острота (Н. В. Клюева).

44. Социализация – процесс формирования личности в определенных социальных условиях, в ходе которого человек усваивает социальный опыт (Б. Б. Айсмонтас)

45. Социальная компетентность – устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов, эмоционального реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, прогнозировать межличностные события.

46. Социально-психологическая наблюдательность педагога – способность педагога точно воспринимать и оценивать взаимоотношения между детьми, коллегами, воспринимать и правильно оценивать их отношения к самому себе и свое отношение к ним.

47. Теория поэтапного формирования умственных действий – выдвинутое П. Я. Гальпериным учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий, образов и понятий.

48. Теория развивающего обучения – теория, в основу которой положен принцип содержательного обобщения, когда изложение знаний общего характера предшествует знаниям частного и конкретного характера.

49. Техника педагогического общения – совокупность умений, навыков, приемов, позволяющих управлять педагогическим процессом. Техника педагогического общения включает две группы компонентов. Первая группа связана с умением педагога управлять своим поведением (речь, мимика, пантомимика, выражение своих эмоций, внимание, наблюдательность). Вторая – с умением воздействовать на личность и коллектив (умение предъявлять требование, организовать и корректировать педагогический процесс) (Н. В. Клюева).

50. Убеждение – педагогическое воздействие, заключающееся в сознательном, аргументированном воздействии на ученика, имеющем своей целью изменение его суждения, отношения, намерения.

51. Умения педагогические – совокупность различных действий учителя, которые прежде всего соотносятся с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции (И. А. Зимняя).

52. Умственные действия – действия, выполняемые во внутреннем плане сознания, без опоры на внешние средства, в том числе слышимую речь.

53. Учебная деятельность – это деятельность, специально направленная на выполнение учебных задач и овладение учебным материалом, в которой усваиваются не частные практические понятия и действия, а именно научные знания и общие способы действий.

54. Центрация – особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного роста в целом (А. Б. Орлов).

55. Экстериоризация – процесс перехода внутренних по форме процессов в процессы внешние, то есть объективация психического.

56. Эмпатия (от греч. сопереживание) – способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, к пониманию их внутренних состояний.

57. «Я-концепция» – относительно устойчивая, достаточно осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений человека о самом себе как субъекте своей жизни и деятельности, на основе которой он строит взаимодействия с другими, относится к себе, осуществляет деятельность и поведение.

58. «Я-концепция» профессиональная педагога (Я-профессиональное) – обобщенное представление учителя о себе как о профессионале.

ПЕРСОНАЛИЙ по дисциплине «Педагогическая психология»



Ананьев Борис Герасимович (1907–1972) – советский психолог, пытавшийся преодолеть раздробленность наук о человеке и создать системную модель человекознания, в которой были бы обобщены исследования различных наук о человеке как индивиде, личности и индивидуальности. Б. Г. Ананьев выдвинул четыре исследовательские программы, но ни одну из них ему не удалось реализовать полностью при жизни, как было задумано. Исследование характерогенеза у школьников, начатое в первой половине 30-х гг., пришлось свернуть после разгромного постановления ЦК ВКП (б) о педологии. Исследования лаборатории воспитания, проводимые под руководством и по программе Б. Г. Ананьева в 1933–1936 гг., заложили основу его концепции личности. Работа сектора психологии Института мозга по проблеме чувственного познания была прервана войной и возобновилась уже на базе психологического отделения Ленинградского университета. Широкомасштабные исследования интеллекта, начатые в 1960–1970-е гг., были продолжены на факультете психологии большой группой ученых, начиная с 1990 г. Эти исследования явились логическим развитием новой для отечественной психологии проблематики – интеллектуального потенциала. Программа по педагогической психологии в 50-е гг. не была реализована до конца из-за тяжелой болезни Б. Г. Ананьева. Комплексные исследования Бориса Герасимовича заложили основы психологической акмеологии. Б. Г. Ананьев дал дорогу в жизнь таким новым направлениям, как инженерная психология и социальная психология. В золотой фонд советской науки вошли следующие его монографии: «Психология педагогической оценки» (1935), «Очерки психологии» (1945), «Психология чувственного познания» (1960), «Теория ощущений» (1961), «Очерки истории русской психологии XVIII–IXX веков», «Человек как предмет познания». Ананьев был деканом факультета психологии ЛГУ (1967–1972) и еще при жизни удостоился от благодарных учеников звания «создателя замечательной ленинградской школы психологов».



Бодалев Алексей Александрович (1923) – действительный член Российской академии образования, главный научный сотрудник Психологического института, руководитель исследовательского коллектива, работающего в области психологии общения, развития и реабилитации личности. Алексей Александрович имеет 400 печатных трудов, из которых шесть моно-

графий, написанных лично, и четыре – в соавторстве. Основное содержание их – освещение проблем общей, социальной и педагогической психологии. А. А. Бодалев, всегда подчеркивающий, что его учителями были Б. Г. Ананьев и В. Н. Мясищев, создал оригинальную научную школу, в которой нашла свое развитие и свою реализацию идея целостного познания человека как субъекта отношений. В научном творчестве Алексея Александровича отчетливо выделяются два основных направления: психология общения и психология акме – проблемы, неразрывно связанные между собой, включенные в единый логический ряд развития человеческой индивидуальности. Знакомство с многочисленными публикациями А. А. Бодалева убеждает читателя, что замечательной его особенностью как человека и ученого является постоянный и напряженный поиск нового, стремление все более глубоко и многосторонне раскрыть исследуемую проблему. Он вводит понятие «пространство общения», рассматривает содержание, широту, глубину этого пространства, его зависимость от индивидуально-психологических, возрастных, половых различий. Алексей Александрович Бодалев стал одним из первых разработчиков в отечественном человекознании акмеологии, науки, возникшей на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин. Определенным промежуточным итогом работы А. А. Бодалева в области акмеологии является вышедшая монография, посвященная феномену акме и некоторым условиям его формирования («Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения»). Вот лишь некоторые направления исследовательской мысли автора: роль социальной макро- и микросреды в достижении человеком вершины своего развития; акме и индивидуальность человека; акме и популярность, акмеология и педагогика; акме и проблема саморазвития.



Блонский Павел Петрович (1884–1941) российский педагог, психолог и философ. В 1915–1916 гг. опубликовал серию педагогических статей, направленных против казарменных порядков в школе и ее обособления от реальной жизни («Задачи и методы народной школы», 1916). После Октябрьской революции на основе принципов марксистской перестройки педагогической науки разработывал идеологию и теорию трудовой политехнической школы («Трудовая школа», 1919). В 1919 г. организовал и возглавил в Москве Академию социального воспитания (с 1924 г. – Академия коммунистического воспитания) и до 1931 г. был ее профессором. С 1922 по 1932 гг. – член научно-педагогической секции Государственного ученого совета Народного комиссариата просвещения РСФСР, куда был введен по рекомендации Н. К. Крупской,

оказавшей серьезное влияние на его научное мировоззрение. Выступал за перестройку психологической науки на основе марксизма («Очерк научной психологии», 1921). В 1922 г. был одним из инициаторов организации и сооснователей Русского психоаналитического общества (РПСАО). В 20-х гг. являлся одним из лидеров отечественной педологии («Педология», 1925, 1934, 1936). После разгрома педологии (1936) преподавал в 1-м и 2-м московских университетах. В 1930–1940 гг. заведовал лабораторией памяти и несколько позже – лабораторией мышления и речи в Институте экспериментальной психологии. Разработал генетическую (стадиальную) теорию памяти, согласно которой различные виды памяти (моторная, аффективная, образная, вербальная) соответствуют этапам развития человека, его речи, мышления и деятельности. Автор книг «Философия Платона» (1918), «Современная философия» (1918–1922 гг.), «Педагогика» (1924), «Память и мышление» (1935), «Очерки детской сексуальности» (1935) и ряда трудов по различным проблемам психологии, педагогики и педологии.

Божович Лидия Ильинична (1908–1981) – советский психолог, ученица Л. С. Выготского. Свой научный вклад Л. И. Божович видела в распространении идей Л. С. Выготского о развитии высших психических функций на аффективно-потребностную сферу и личность в целом. Можно условно выделить три этапа в разработке проблемы личности в лаборатории Л. И. Божович. Первые исследования были посвящены изучению мотивов игровой, учебной деятельности детей. На втором этапе, с одной стороны, изучались различные личностные феномены (качества личности, «смысловой барьер», аффект неадекватности, самосознание и самооценка, направленность личности) и их развитие на разных этапах онтогенеза. С другой – предпринимались попытки дать целостные характеристики отдельных возрастов: младшего школьного, подросткового. Все эти исследования были обобщены в докторской диссертации Л. И. Божович, а затем – в ее монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте» (1968), до сих пор остающейся лучшей отечественной работой в этой области. Последний, итоговый этап творчества Л. И. Божович – это попытки выйти, прорваться к проблемам «высшей личности», личности в ее вершинных проявлениях. Сегодня не потеряла актуальности работа Л. И. Божович, выполненная совместно с ленинградским педагогом Т. Е. Конниковой «Возрастной подход в работе пионерской организации», поскольку, несмотря на упразднение пионерской организации, не теряют актуальности ни проблема воспитания ребенка в коллективе сверстников, ни специфика воспитания на разных возрастных



этапах, ни важность осознания психологом, педагогом, воспитателем тех целей, которые он перед собой ставит. Лидия Ильинична открыла для отечественной психологии мир зарубежной психологии личности. Именно она впервые дала конструктивный и позитивный анализ вклада З. Фрейда, К. Роджерса, А. Маслоу, К. Хорни, Г. С. Салливена и других западных ученых в мировую науку, что по тем временам было актом не только научного, но и гражданского мужества.



Венгер Леонид Абрамович (1925–1992) – выдающийся детский психолог с мировым именем. Вся научная жизнь Леонида Абрамовича была посвящена изучению психологических проблем в области восприятия, познавательных способностей, диагностики умственного развития. Л. А. Венгером была разработана теория развития восприятия ребенка («Восприятие и обучение», 1969), послужившая основой для проведения цикла исследований сенсорных способностей («Генезис сенсорных способностей», 1976) и разработки целостной системы сенсорного воспитания детей («Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников», 1973; «Воспитание сенсорной культуры ребенка», 1988) (три последние – под ред. Л. А. Венгера). В конце 60-х гг. под руководством Л. А. Венгера началось изучение вопросов диагностики умственного развития детей. Результаты этой работы, представленные в сборнике «Диагностика умственного развития дошкольников» (1978), явились принципиально новым словом в изучении этой проблемы. Эти исследования дали возможность уже в 80-е гг. перейти к созданию теории и практики развития познавательных способностей ребенка. Им была выдвинута и подтверждена в лонгитюдных экспериментах оригинальная гипотеза о наглядном моделировании как основной форме опосредствования мыслительной деятельности ребенка-дошкольника. Результаты этой работы, отраженные в сборнике «Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания» (1986), сделали возможным создание целостных программ умственного развития детей, развивающих игр и занятий («Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста», 1989). Теория развития способностей стала естественной основой для изучения проблемы умственной одаренности в дошкольном детстве, которой Л. А. Венгер занимался в последние годы жизни.

Выготский Лев Семенович (1896–1934) – выдающийся отечественный психолог. Разработал учение о развитии психических функций в процессе опосредованного общением освоения индивидом

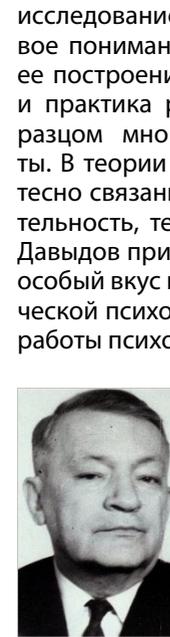


ценностей культуры. Выготским было создано новое направление в детской психологии, включающее положение о «зоне ближайшего развития», оказавшее большое влияние на современные отечественные и зарубежные экспериментальные исследования развития поведения ребенка. Принцип развития сочетался в концепции Выготского с принципом системности. Он разработал понятие о «психологических системах», под которыми понимались целостные образования в виде различных форм межфункциональных связей (например, связей между мышлением и памятью, мышлением и речью). Совместно с учениками Л. С. Выготский экспериментально проследил основные стадии преобразования значений в онтогенезе («Мышление и речь», 1934), предложил адекватную принципу развития гипотезу о локализации психических функций как структурных единиц деятельности головного мозга.



Гальперин Петр Яковлевич (1902–1988) – один из плеяды выдающихся психологов, пришедший в психологию из медицины в начале 30-х годов прошлого столетия. Общеизвестно, что П. Я. Гальперин принадлежал к Харьковской, затем к Московской школе психологов, созданной А. Н. Леонтьевым и получившей наименование деятельностного подхода в психологии, или психологической теории деятельности. Наиболее широкую известность П. Я. Гальперин получил как автор теории поэтапного формирования умственных действий. В результате многолетних дискуссий она превратилась из общей схемы в оригинальную, достаточно конструктивную теорию усвоения. Действие, названное в работах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна единицей психологического анализа, впервые выполнило эту функцию в рассматриваемой теории. Причем Гальперин настоятельно подчеркивал необходимость изучения всех элементов структуры, в том числе операциональных. В рамках данной теории ученым был выделен элемент, названный ориентировочной основой действия (ООД). Кроме вышесказанного следует отметить, что на протяжении всей творческой жизни П. Я. Гальперина интересовали проблемы предмета и метода психологической науки, а широта и глубина его научных воззрений делали его учителем и замечательным педагогом.

Давыдов Василий Васильевич (1930–1980) – принадлежит к числу крупнейших советских психологов, начавших свой творческий путь в 50-е гг. XX столетия. Его работы «Виды обобщения в обучении» (1972), «Проблемы развивающего обучения» (1986) и «Теория развивающего обучения» (1996) представляют собой выстроенное теоретическое



исследование, которое задает принципиально новое понимание практики образования и способов ее построения. Созданная В. В. Давыдовым теория и практика развивающего обучения является образцом многоуровневой психологической работы. В теории развивающего обучения имеются три тесно связанных между собой центра: учебная деятельность, теоретическое мышление и рефлексия. Давыдов принадлежит к тому поколению психологов, которые имели особый вкус к метапсихологии. Возглавив Институт общей и педагогической психологии, В. В. Давыдов обеспечил условия для совместной работы психологов, философов и методологов науки.

Запорожец Александр Владимирович (1905–1981) – выдающийся отечественный психолог внес существенный вклад в разработку целого ряда проблем психологии: генезиса психики, развития и структуры мышления, движения, восприятия, эмоций и др. Его работы оказали огромное влияние на общую, возрастную, педагогическую и медицинскую психологию. Анализ идей А. В. Запорожца о воспитании личности в дошкольном возрасте свидетельствует о том, что в его работах имплицитно содержится целостная концепция развития личности ребенка-дошкольника. В ней разработаны представления об источниках и предпосылках развития, намечено представление о структуре личности, указаны и проанализированы психологические механизмы развития личности, рассмотрены основные пути такого развития (игра, продуктивное действие и художественное восприятие), разработаны конкретные психолого-педагогические приемы воздействия на этот процесс и накоплено значительное количество экспериментальных данных. Центральная идея о роли ориентировочной деятельности ребенка в развитии его личности, о ее специальном формировании во внешних формах и последующей интериоризации вводит эту концепцию в единую теоретическую систему А. В. Запорожца, ставит ее в один ряд и связывает с достаточно хорошо описанными им самим концепциями мышления, движения, восприятия и эмоций.

Калмыкова Зинаида Ильинична (1914–1993) изучала интеллектуальные возможности детей, их обучаемость как общую способность к усвоению знаний. Разработанные ею оригинальные диагностические методики представлены в книге «Проблемы диагностики умственного развития учащихся» (1975). Результаты большого экспериментального исследования, ставшего основой докторской диссертации, отражены в монографии «Продуктивное мышление как основа обучаемости» (1981).

Изучая детей со способностями разного уровня, З. И. Калмыкова старалась уделять особое внимание тем из них, кто нуждался в наибольшей педагогической и психологической помощи, – детям, отстающим в учении, в том числе детям с задержкой психического развития. Она организовала научную группу, проводившую разностороннее исследование особенностей развития этих детей – и интеллектуального, и личностного. Зинаида Ильинична была непосредственным участником всех научных и организационных дел, связанных с созданием первой в стране школы-интерната для детей с задержкой психического развития в Нижнем Новгороде, а затем – сети таких школ. Научная работа З. И. Калмыковой и ее группы получила отражение в книгах «Отстающие в учении школьники: проблемы психологического развития» (1986), «Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога» (1982). Активное включение Калмыковой З. И. в педагогический процесс имело еще один очень продуктивный выход – анализ деятельности учителей-новаторов. Наблюдения, проведенные в Донецке, в школе В. Ф. Шаталова, изучение материалов, полученных в процессе обучения по его разработкам, легли в основу книги «Педагогика гуманизма» (1990).

Каптерев Петр Федорович (1849–1922) был одним из самых разносторонних и творческих отечественных педагогов психологического направления. В 1872 году выходит в свет его первая книга «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц». С этой поры он принимает деятельное участие в руководстве такими журналами, как «Воспитание и обучение», «Образование» и «Женское образование». Под его общей редакцией стала издаваться «Энциклопедия по семейному воспитанию и обучению» (за 10 лет вышло 59 брошюр, часть из которых написаны им самим). Он пишет книги, посвященные психологическому обоснованию дидактики, а также по вопросам истории педагогики: «Дидактические очерки», «Из истории души: Очерки по истории ума», «Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели». Особенно много он занимался вопросами семейной педагогики и совершенствования школы. Он был одним из главных организаторов и участников первых всероссийских съездов по семейному воспитанию, по педагогической психологии, по экспериментальной педагогике. П. Ф. Каптерев, вслед за К. Д. Ушинским, разрабатывал идеи педагогической антропологии, т.е. считал, что в основе педагогики должен быть комплекс наук о человеке, среди которых особо важная роль принадлежит психологии. Разрабатывая проблемы общего образования, П. Ф. Каптерев придавал важное значение общественно-нравственному развитию учащихся и вариативности образования применительно к различиям между детьми.



Кондратьева Светлана Витальевна (1926–2004) – ученица Б. Г. Ананьева. После защиты докторской диссертации «Межличностное понимание и его роль в общении» (1978) Светлана Витальевна была приглашена в Гродненский университет, где ею была организована аспирантура по возрастной и педагогической психологии. Светлана Витальевна является автором первых учебных пособий по педагогической психологии в Белоруссии («Педагогическая и возрастная психология» (1993), «Психология труда и личности учителя» (соавтор К. В. Вербова) (1991), «Педагогическая и возрастная психология. Ч. 2 – Психология учителя» (1996)). Широкое признание получили ее труды по социальной перцепции и рефлексии, перцептивно-рефлексивной регуляции поведения субъекта познания других людей, психологии педагогического творчества, психологии педагогического общения. Кондратьева С. В. создала научную школу, разрабатывающую проблемы профессионализма в педагогическом общении «Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты» (2001), «Профессионализм в педагогическом общении» (2003). В августе 2000 года ею была создана научно-исследовательская лаборатория профессионального развития личности. Кондратьева С. В. являлась действительным членом Международной академии акмеологических наук и в последние годы своей жизни исследовала различные акмеологические аспекты становления профессионализма.

Корчак Януш (псевдоним Генрика Гольдшмидта) (1879–1942) – гуманист, врач-педиатр, педагог, писатель. Работал директором, врачом и главным воспитателем сиротского приюта в Варшаве, преподавал в различных высших учебных заведениях, редактировал детскую газету и т. д. Гуманистическая педагогика Корчака оформлена в целом ряде трудов, жанр которых можно определить как «научно-популярный художественно-публицистический». Принципиально важная работа «Право ребенка на уважение» (1929) (логически продолжающая написанную на фронте Первой мировой войны книгу «Как любить детей») представляет кредо и педагогическую программу Корчака. По существу, эта брошюра – первая декларация прав ребенка, принятая пока еще не международным сообществом, а лишь одним человеком. В ней представлена принципиально новая концепция детства, рассматриваемого не как «подготовка к жизни, а как сама жизнь». Целью воспитания Корчак считал свободное и гармоничное развитие каждого ребенка; она может быть достигнута в обстановке ненасилия, удовлетворения его интересов и потребностей, в том числе в самопознании, самоконтроле, самосовершенствовании. Эти идеи с успехом и творчески применялись в жизни корчаковского «Дома сирот».

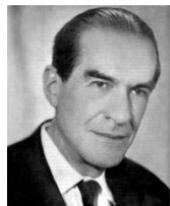




Кузьмина Нина Васильевна (р. 1923) является признанным специалистом в области педагогической психологии, теории и истории педагогики. Она внесла большой вклад в создание научных основ психологии профессиональной педагогической деятельности, в методологию и методику исследования. В 1950 г. Н. В. Кузьмина окончила аспирантуру Ленинградского филиала Академии педагогических наук РСФСР (сектор педагогической психологии), защитив под руководством Б. Г. Ананьева кандидатскую диссертацию на тему «Психолого-педагогический анализ трудностей и успехов в работе молодого учителя начальных классов». В 1961 г. в издательстве ЛГУ вышла в свет ее первая монография «Формирование педагогических способностей». В 1965 г. Н. В. Кузьмина защитила докторскую диссертацию на тему «Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности». Материалы диссертационного исследования кратко изложены в монографии «Очерки психологии труда учителя» (ЛГУ, 1967). В переводе на немецкий язык книга была переиздана четыре раза. Результаты исследований проблем профессиональной подготовки педагогов были обобщены ею в учебном пособии «Основы вузовской педагогики» (ЛГУ, 1972), в пяти выпусках «Современных психолого-педагогических проблем высшей школы» (ЛГУ, 1971, 1972, 1974, 1977, 1985), учебном пособии «Методы системного педагогического исследования» (ЛГУ, 1980).



Крутецкий Вадим Андреевич (1917–1989) – доктор психологических наук, профессор, один из видных специалистов в области возрастной и педагогической психологии, психологии способностей. Его книги по психологии подростка и старшего школьника «Основы педагогической психологии» (1972), «Психология обучения и воспитания школьников» (1976), учебники психологии для педагогических училищ (1974, 1980, 1985) хорошо известны нескольким поколениям учителей. Главный труд В. А. Крутецкого – монография «Психология математических способностей» (1968).



Леонтьев Алексей Николаевич (1903–1979) – известный советский психолог, один из создателей и организаторов советской психологической науки, первый декан факультета психологии МГУ с момента его образования. А. Н. Леонтьев – автор таких фундаментальных работ, как «Развитие памяти» (1931), «Проблемы развития психики» (1959),

«Деятельность. Сознание. Личность» (1975). Разрабатывая в 20-х гг. совместно с Л. С. Выготским и А. Р. Лурия культурно-историческую теорию, провел цикл экспериментальных исследований, раскрывающих механизм формирования высших психических функций. А. Н. Леонтьев является автором концепции деятельности, которая в свое время стимулировала рост многочисленных исследований в различных отраслях психологии (общей, детской, педагогической, социальной).



Лисина Майя Ивановна (1929–1984). Концепция общения М. И. Лисиной является одним из ответвлений культурно-исторической теории. Опираясь на теорию Л. С. Выготского, М. И. Лисина стала основательницей оригинальной и самостоятельной научной школы. Она открыла в отечественной психологии новый предмет – общение ребенка со взрослым – и новый подход к его научному исследованию. Майя Ивановна является основателем отечественной психологии младенчества. Ее реферативная статья «Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста» стала заметным событием в жизни советских психологов. Она привлекла внимание психологической общественности не только к новым фактам, полученным в мировой психологии, но и к самым ранним этапам онтогенеза. Тематику исследований М. И. Лисиной можно условно разделить на два направления: влияние общения на психическое развитие ребенка и анализ общения как самостоятельной деятельности. Проведенные под ее руководством работы показали, что именно общение со взрослым определяет внутренний план действий ребенка, сферу его эмоциональных переживаний, познавательную активность детей, произвольность и волю, самооценку и самосознание, общение со сверстниками.



Матюшкин Алексей Михайлович (1927–2004) – известный советский психолог, доктор психологических наук, профессор. Выпускник отделения психологии философского факультета МГУ свою научную деятельность начал в школе С. Л. Рубинштейна. Научные интересы А. М. Матюшкина касаются психологии мышления (проблемное обучение), а также специальных программ творческого мышления и развития высокоодаренных детей. В созданной им лаборатории «Психология одаренности» разрабатываются психологические и педагогические проблемы раннего выявления, диагностики и развития творчески одаренных детей.



Менчинская Наталья Александровна (1905–1995).

Будучи крупным организатором психологической науки, Н. А. Менчинская создала подлинно научную школу, разрабатывающую проблему соотношения обучения и психического развития школьников. Ее перу принадлежит 150 научных работ, в том числе свыше 10 монографий, выпущенных под ее редакцией, освещающих основные закономерности усвоения знаний в общеобразовательной школе. Наталья Александровна, ученица Л. С. Выготского, активно отстаивала ту часть его наследия, которая касалась спонтанного развития ребенка, роли этого развития в становлении личности. Особое значение она придавала раскрытию индивидуальности ребенка, его природной активности, используя для этого метод клинического наблюдения за поведением. Из наиболее значительных работ в этой связи следует отметить представляющий большую теоретическую и практическую ценность ее уникальный труд «Развитие психики ребенка (дневник матери)». На основе систематических наблюдений за развитием годовалого сына Н. А. Менчинская выявила и описала основные тенденции в становлении психики ребенка в онтогенезе под влиянием «программы матери» (по терминологии Л. С. Выготского). Исследование общих закономерностей процесса учения, которому Н. А. Менчинская посвятила многие годы, дало возможность поставить и раскрыть проблему индивидуальных различий школьников в усвоении знаний, что способствовало целостному представлению о ребенке, позволяло понять причины трудностей в учении, дать им психологическое обоснование. Особое место в исследованиях Н. А. Менчинской и ее сотрудников занимает изучение следующих проблем: неуспеваемость, связь обучаемости с активностью личности, формирование научных понятий при определенной умственной работе школьника, становление у школьников научного мировоззрения («Применение знаний в учебной практике», 1961; «Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьника», 1968; «Психологические проблемы неуспеваемости школьников», 1971).



Петровский Артур Владимирович (1924–2006) –

знаменитый советский психолог, доктор психологических наук, профессор. Впервые заявил о себе как историк психологии. История психологии была предметом его исследований более двадцати лет. Последние книги по этой проблеме написаны А. В. Петровским совместно с М. Г. Ярошевским: «История психологии», 1986; «История и теория психологии»: в 2 т., 1996; «Теоретические основы психологии», 1998. Заинтересовавшись проблемами социальной психологии, ученый объединил коллектив

руководимой им кафедры вокруг единой исследовательской программы, базирующейся на теории деятельности, опосредующей межличностное общение (стратометрическая концепция). По ее результатам написаны книги «Психологическая теория коллектива», «Социальная психология коллектива». После этого Артур Владимирович перешел к осуществлению замысла исследовать собственно психологию личности. Десять лет работы в этом направлении имели результатом книгу «Психология развивающейся личности» и около двухсот научных статей и сборников работ. Артур Владимирович – автор и редактор многократно переиздававшихся учебников «Общая психология» (1970, 1976, 1986); «Возрастная и педагогическая психология» (1971, 1979); «Основы психологии и педагогики высшей школы» (1986). Петровский является соредактором словарей «Краткий психологический словарь» (1985); «Психология. Словарь» (1990).



Пиаже Жан (1886–1980) – крупнейший психолог современности, основатель Женевской школы генетической психологии, автор около 50 книг, сотен статей. Его учение о познавательной деятельности ребенка – восприятия и мышления – справедливо оценивается как одно из самых значительных явлений в психологии.

Пиаже рассматривал процесс развития на основе общего биологического понимания его как взаимосвязи ассимиляции и аккомодации. Равновесие этих процессов обеспечивает равновесие в отношениях между средой и организмом. Качественная специфика детского мышления представляла постоянный интерес ученого.



Рубинштейн Сергей Леонидович (1889–1960) –

выдающийся психолог и философ, произведения которого составили целую эпоху в истории советской психологии. Заслуга С. Л. Рубинштейна состоит в развитии практически всех областей психологии. Он выдвинул и теоретически и экспериментально разработал такие фундаментальные методологические принципы психологического исследования, как принцип единства сознания и деятельности, диалектико-материалистический принцип детерминизма. Кроме того, С. Л. Рубинштейн внес неоценимый вклад в развитие психологии личности и социальную психологию, выступая в этой отрасли подлинным гуманистом. С. Л. Рубинштейн является автором фундаментального психологического труда «Основы общей психологии». Именно за эту книгу его обвинили в космополитизме и сняли практически со всех постов. Стойко перенеся неза заслуженный удар, Сергей Леонидович смог написать философско-психологиче-

ский труд «Бытие и сознание». В памяти новых поколений психологов С. Л. Рубинштейн останется как «педагог в большом стиле».



Скиннер Фредерик Берхаус (1904–1990) – известный американский психолог, представитель радикального бихевиоризма, автор концепции «оперантного обусловливания», теоретическое оформление которой составляет содержание книги «Поведение организмов» (1938); создатель концепции программированного обучения, описанной в работах «Наука об обучении и искусство обучения» (1954), «Технология обучения» (1968). Программированное обучение по Скиннеру заключалось в получении правильных реакций и их закреплении путем подкрепления. Одним из оснований программированного обучения явился принцип членения процесса решения учебной задачи на отдельные операции, каждая из которых контролируется подкреплением, служащим сигналом обратной связи. Несмотря на мощную критику бихевиоризма в целом и программированного обучения в частности, эту технологию обучения относят к числу современных нетрадиционных способов обучения.

Эльконин Даниил Борисович (1904–1984) – доктор психологических наук, профессор, выдающийся отечественный психолог, специалист в области детской психологии, автор теории периодизации психического развития. Наряду с концептуальной проработкой важнейших теоретико-методологических проблем детства, Эльконин целенаправленно работал над прикладными, психолого-дидактическими вопросами обучения и воспитания. Им опубликовано 10 монографий и сотни научных статей. Среди основных трудов Д. Б. Эльконина: «Детская психология» (1978); «Избранные психологические труды» (1989). Даниил Борисович был необыкновенно целевой личностью и своей преданностью науке, принципиальностью, научными достижениями, талантом педагога оказал огромное влияние на многие поколения психологов.



СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	3
РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	5
ТЕМА 1. История становления педагогической психологии.....	5
ТЕМА 2. Предмет и задачи педагогической психологии	15
ТЕМА 4. Образование в общекультурном контексте	23
Цели и ценности образования.....	23
РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ	27
ТЕМА 5. Основные понятия психологии обучения.....	27
ТЕМА 6. Психология научения. Научение и учение.....	29
ТЕМА 7. Учебная мотивация	32
ТЕМА 8. Учебная деятельность.....	34
ТЕМА 9. Самостоятельная работа – высшая форма учебной деятельности	39
ТЕМА 10. Психологические основы развивающего обучения. Соотношение обучения и воспитания	41
ТЕМА 11. Проблемы дифференцирования и индивидуализации обучения.....	46
ТЕМА 12. Психологические аспекты компьютеризации обучения	48
РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ.....	51
ТЕМА 13. Теоретические подходы к психологии воспитания.....	51
ТЕМА 14. Ученик как субъект воспитания.....	54
ТЕМА 15. Подходы к воспитанию в педагогической психологии.....	57
ТЕМА 16. Методы воспитания.....	60
РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	65
ТЕМА 17. Истоки происхождения педагогической деятельности.....	65
ТЕМА 18. Профессиональная «Я-концепция» учителя	68
ТЕМА 19. Развивающие педагогические технологии.....	72
ТЕМА 20. Педагогическая направленность: понятие и структура.....	74
ТЕМА 21. Мотивы педагогической деятельности	77
ТЕМА 22. Педагогический контроль и оценка качества образования	80
ТЕМА 23. Структура педагогической деятельности	84
ТЕМА 24. Педагогические способности и стили деятельности.....	87
ТЕМА 26. Учебно-педагогическое сотрудничество	97
ТЕМА 27. Педагогическое общение	99

ТЕМА 28. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности	102
ТЕМА 29. Особенности преподавания психологии	106
ТЕМА 30. Психология педагогического коллектива	108
ТЕМА 31. Педагогические конфликты	111
ТЕМЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ	115
ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	120
СПИСОК ПЕРВОИСТОЧНИКОВ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ И КОНСПЕКТИРОВАНИЯ	122
МАТЕРИАЛЫ, УСТАНОВЛИВАЮЩИЕ СОДЕРЖАНИЕ И ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНЫХ И ИТоговых АТТЕСТАЦИЙ	122
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ	125
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	133
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	138
ТЕСТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	151
ГЛОССАРИЙ	157
ПЕРСОНАЛИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	163