

УО «Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П. Шамякина»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Пособие

Мозырь, 2008

Авторы – составители: канд. психол. наук, доцент Иванова Л.Н.
магистр психологии Карпович И.А.

Рецензенты: канд. пед. наук, доцент Вдовиченко В.М.
канд. психол. наук, доцент Жеребцов С.Н.

В пособии излагаются основные положения курса «Педагогическая психология». Помимо теоретического материала, пособие включает практикум, предназначенный для подготовки к семинарским и практическим занятиям.

Адресуется преподавателям психологии и студентам факультета дошкольного и начального образования дневной и заочной форм обучения.

С о д е р ж а н и е

Введение.....	3
Раздел 1. Краткий курс лекций	
Тема 1. Педагогическая психология как наука.....	4
Тема 2. Методологические и теоретические основы педагогической психологии.....	8
Тема 3. Психология обучения.....	15
Тема 4. Психологические основы развивающего обучения.....	21
Тема 5. Психологическая характеристика учебной деятельности...	26
Тема 6. Управление развитием психических процессов в учебно-воспитательной работе.....	32
Тема 7. Психология воспитания.....	42
Тема 8. Психологическая характеристика факторов воспитания....	47
Тема 9. Психология педагогической деятельности.....	56
Тема 10. Психологическая характеристика личности учителя.....	59
Тема 11. Психология педагогического общения.....	65
Раздел 2. Практикум.....	71
Список использованных источников.....	85
Приложения.....	86

ВВЕДЕНИЕ

В данном пособии изложено основное содержание курса педагогической психологии как самостоятельной отрасли психологического знания, сложившейся на стыке педагогики, психологии развития, социальной психологии, психологии личности.

Цель изучения курса состоит в том, чтобы сформировать у студентов систему знаний о закономерностях психического развития и формирования личности растущего человека в процессе его обучения и воспитания в дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательной школе.

Задачи данного курса: 1) обеспечить усвоение студентами методологических основ педагогической психологии, овладения ими основами психологии обучения, воспитания, психологии педагога и педагогического общения; 2) сформировать интерес к педагогической психологии, желание и психологическую готовность к решению ее проблем; 3) содействовать развитию педагогических способностей студентов, стимулировать их потребность в профессионально-личностном росте и самосовершенствовании.

Пособие состоит из двух частей. В первой части изложено краткое содержание педагогической психологии как дисциплины, изучаемой студентами факультета «Дошкольное и начальное образование». Курс представляет собой рассмотрение проблем педагогической психологии на основе личностно-деятельностного подхода, сформулированного в отечественной психологии в трудах К. Д. Ушинского, М. Я. Басова, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней и др. Согласно этому подходу, под педагогическим процессом подразумевается такая организация и управление деятельностью школьника, которая направлена на формирование личности школьника и освоение им предметных знаний.

Во второй части пособия содержатся материалы семинарских и практических занятий, представленные в виде вопросов для обсуждения, тематики рефератов, задач, решение которых позволит развить у будущих педагогов умения применять научные психологические знания в решении практических задач образования.

Данное пособие может быть полезным студентам заочной формы обучения для самостоятельного овладения содержанием курса «Педагогическая психология» при подготовке к экзаменам, а также психологического осмысления педагогической реальности.

ЧАСТЬ 1. КРАТКИЙ КУРС ЛЕКЦИЙ

Тема 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА ВОПРОСЫ

1. Предмет педагогической психологии.
2. Структура педагогической психологии. Связь педагогической психологии с другими науками.
3. Основные проблемы педагогической психологии.
4. Этапы становления педагогической психологии.

1 вопрос

Педагогическая психология (ПП) – отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса.

Предметом ПП является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания (А.В. Петровский).

Основное содержание педагогической психологии составляют психологические закономерности процессов обучения и воспитания.

Воспитание традиционно понимается как процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка. *Обучение* — это процесс, основная цель которого — развитие способностей ребенка. Воспитание и обучение составляют основные стороны *педагогической деятельности*.

В педагогической психологии эти процессы рассматриваются отдельно, хотя такое деление весьма условно. Тем не менее, воспитание и обучение имеют различные цели, содержание, методы и ведущие типы реализующей их активности.

Воспитание имеет дело с чувствами, межличностными отношениями, передачей социальных ценностей и установок, норм и правил поведения. Воспитание основывается на понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры. Обучение же имеет дело с познавательными процессами ребенка, использует разнообразные приемы передачи знаний, умений и навыков. Основано обучение на восприятии и понимании человеком предметного мира.

На практике обе эти стороны педагогической деятельности реализуются совместно. Отделить эти процессы и их результаты не представляется возможным. Воспитывая ребенка, мы всегда его чему-либо обучаем, а, обучая — воспитываем.

Особый предмет педагогической психологии — это психология учителя, в сфере внимания которого находятся:

- психологические аспекты педагогической деятельности;

- психологические требования к личности учителя;
- психологические проблемы педагогического общения.

2вопрос

III имеет определенную **структуру**, в ее состав входят:

*психология обучения – изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов на уроке;

*психология воспитания – изучает закономерности формирования личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на развитие ребенка, выявляет оптимальные способы взаимодействия участников образовательного процесса;

*психология учителя – исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения. Особое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогического коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций.

Особенно тесно педагогическая психология связана с возрастной психологией и педагогикой.

Сфера интересов психологии в педагогике — это личность ученика, личность учителя, межличностные аспекты образования: особенности межличностных взаимоотношений учащихся и учителей, учащихся между собой и взаимодействия в педагогическом коллективе. В самой педагогической деятельности психологию интересует:

- 1) восприятие и принятие детьми разного возраста учебно-воспитательных воздействий;
- 2) соответствие этих воздействий законам развития интеллекта и личности ребенка;
- 3) содержание учебных предметов и целей воспитательных воздействий с точки зрения их эффективности и возможности достижения, так как эффект любого обучения или воспитания должен иметь развивающий характер.

Таким образом, для педагогической деятельности психология устанавливает что, как и в какой последовательности необходимо передавать детям, чтобы получить максимально возможный эффективный результат. С этой целью в психологии проводятся разнообразные исследования и эксперименты, на базе которых разрабатываются психологические теории и концепции обучения. Кроме того, психология, используя возможности психодиагностики, позволяет правильно оценить результаты процессов педагогического воздействия. В ведении психологии находятся и вопросы психокоррекции познавательной и

личностной сферы ребенка. Психокоррекция связана с практическим и прямым воздействием на детей, учителей и родителей, ее цель — изменение их поведения и психологии в сторону улучшения развития детей и эффективного решения учебно-воспитательных задач.

Психология также предоставляет научно обоснованные рекомендации по учету возрастных особенностей детей, что необходимо для постановки целей и задач обучения и воспитания.

Для наиболее эффективного функционирования учебно-воспитательной системы в целом в последнее время в школах, гимназиях и лицеях активно создается и развивается психологические службы.

3вопрос

1.Проблема сенситивного периода. Она связана с выделением и максимально возможным использованием определенных возрастных периодов для развития тех или иных способностей или качеств ребенка. В настоящее время неизвестны все сенситивные периоды развития интеллекта и личности, их начало, длительность и конец.

2.Проблема связи сознательно организованного воздействия и естественного психического развития ребенка. Иными словами, проблема связи биологического созревания и обучения с развитием ребенка, его задатков и способностей, генетической и средовой обусловленности, развития психологических характеристик и поведения ребенка.

3.Проблема общего и возрастного сочетания обучения и воспитания: какие приоритеты и в каком возрасте должны быть, как гармонично объединить процессы обучения и воспитания?

4.Проблема осуществления системного характера развития ребенка и комплексного педагогического воздействия: по каким законам должно протекать педагогическое воздействие и каковы его ключевые моменты?

5.Проблема определения психологической готовности ребенка к сознательному обучению и воспитанию, поиск валидных средств диагностики.

6.Проблема педагогической запущенности: как отличить безнадежно отставшего в развитии ребенка от педагогически запущенного, какие дефекты в развитии устранимы на определенном этапе, а какие — нет?

7.Проблема обеспечения индивидуализации обучения: каким образом можно создать условия для индивидуального обучения (темпы, ритм усвоения знаний с ориентировкой на индивидуальные особенности ребенка), когда учебный процесс в целом носит групповой характер.

4вопрос

Весь путь становления педагогической психологии может быть представлен тремя большими периодами.

1 этап – общедидактический (середина 17 века до конца 19 века).

«Необходимость научного обоснования педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке подчеркивали Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, А. Дистервег, И. Песталоцци. Особую роль в становлении педагогической психологии как науки сыграли труды К.Д. Ушинского, прежде всего его книга «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Именно ему принадлежит высказывание: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Стремлением провести эти идеи в жизнь характеризуется деятельность основателя педагогической психологии – П.Ф. Каптерева, который ввел в научный оборот само понятие «педагогическая психология» (1877г.). Именно П.Ф. Каптерев предложил рассматривать образование как выражение внутренней самодеятельности человеческого организма и развитие способностей.

Это этап преимущественно логических построений, основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогической действительности.

2 этап – оформления в науку (с конца 19 века до середины 20 века).

В конце XIX в. определились две тенденции развития педагогической психологии. Первая – связана с комплексной разработкой проблем психического развития ребенка, его обучения и воспитания, профессиональной деятельности учителя. Знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области (разработка объективных методов исследования психических процессов, в частности памяти (Г. Эббингауз), индивидуальных различий (Ф. Гальтон), умственного развития детей (А.Бине).

Вторая - характеризуется формированием *педологии*. Возникнув в конце XIX в. на Западе (С. Холл), педология как комплексная наука о ребенке распространилась и в России. Первая русская лаборатория по изучению ребенка в педагогических целях была основана А.П. Нечаевым. Педология как наука основывалась на четырех принципах, существенно менявших представления о том, как надо изучать ребенка.

Первый принцип – отказ от изучения ребенка «по частям», стремление прийти к синтезу разносторонних знаний (физиологических, психологических, педагогических и др.) о ребенке.

Второй принцип – генетический, который предполагал изучение ребенка в развитии, в динамике, через выявление тенденций его становления.

Третий принцип – изучение ребенка в социальном окружении, в связи с условиями его жизни и воспитания.

Четвертый принцип – практическая направленность педологии, стремление сделать науку о ребенке значимой для воспитателей и детей.

Значительный вклад в развитие педологии внес русский ученый П.П. Блонский. Педология была призвана изучать проблемы воспитания ребенка в тесной связи с его возрастными особенностями. Поэтому ее главной задачей можно считать изучение законов детского развития на основе биогенетической теории. Иными словами, ребенок в своем онтогенетическом развитии повторяет главные этапы биологической эволюции и культурно-исторического развития человечества.

Эта теория легла в основу концепции культурно-исторического развития Л.С. Выготского. В середине 1920-х гг. Л.С. Выготский и его ученики формируют основы новой советской психологии, ориентированной на практику. В 1926 г. вышла его книга «Педагогическая психология», в которой было изложено понимание связи обучения, воспитания и психического развития ребенка, смысл взаимодействия ребенка со взрослыми. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского оказала существенное влияние на становление общей теории детского развития.

3 этап – современный (с 50-х гг. 20в.)

Основанием служит разработка теоретических основ педагогической психологии.

С конца 1950-х гг. начала складываться целостная концепция обучения: развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), обучения на основе поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), проблемного обучения (В. Оконь, М.И. Махмутов).

Большое значение для дошкольного воспитания имело исследование влияния игры на развитие ребенка (Д.Б. Эльконин, Е.А. Панько). В 1960-1970-е гг. активно разрабатываются проблемы психологии труда учителя, стилей общения в педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский).

Накопленные в отечественной педагогической психологии научные данные о закономерностях психического развития ребенка, о характеристиках различных возрастных периодов, о механизмах обучения и воспитания, об особенностях труда учителя активно используются педагогами, которые осознают потребность в психологическом осмыслении образовательного процесса, а также являются фундаментальными предпосылками для работы психолога в образовании.

Тема 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПЛАН

- 2.1. Принципы педагогической психологии.
- 2.2. Характеристика методов педагогической психологии.
- 2.3. Теоретические предпосылки развития педагогической психологии.

1 вопрос

Известно, что достижения любой науки в значительной степени определяются развитием ее методологического аппарата, который позволяет добывать научные факты и на их основании строить научную теорию.

Выделяют три уровня методологии (древнегреч.)- учение о методе, о пути познания наукой своего предмета.

1.Общая методология- философский подход к анализу явлений действительности.

В отечественной психологии в качестве общей методологии признается материалистическая природа психики, т.е. психические явления обусловлены объективным миром, являются его отражением благодаря деятельности мозга.

2.Специальная методология- в виде методологических принципов применительно к объектам психологического исследования.

1.Принцип детерминизма- означает закономерную и необходимую зависимость психических явлений от порождающих их факторов. Позволяет устанавливать взаимосвязь предмета исследования с предыдущими или последующими событиями, прогнозировать его дальнейшее поведение в зависимости от определенных воздействий среды (Представление о причинной обусловленности психических явлений позволяет понять многие свойства личности ребенка, объяснить ложь, страх, обман. Очевидно, эти качества нередко оказываются вторичными, а первопричина – в чем-то другом).

2.Принцип единства личности и деятельности означает, что личность проявляется в деятельности и в ней же она формируется. (Если педагог хочет повлиять на личность ребенка, ему следует сформировать значимую для ученика деятельность. Если деятельность имеет для ученика личностный смысл, она становится источником саморазвития).

3.Принцип развития – состоит в том, что целью любого воздействия теории и практики педагогической психологии является становление, развитие участников образовательного процесса и системы образования в целом. Любое явление и процесс изучается в развитии и становлении, а не в качестве завершённой системы. Эффективная система образования и воспитания гармонично сочетает в себе развитие трех типов:

- *рост и созревание* (Вальдорфская школа, школа М.Монтессори, Ж.Пиаже);
- *формирование* (бихевиоризм, деятельностный подход);
- *преобразование* (гуманистический подход).

рост и созревание (Вальдорфская школа, школа М. Монтессори, Ж. Пиаже);

формирование (бихевиоризм, деятельностный подход);

преобразование (гуманистический подход).

3) совокупность конкретных методов – непосредственно связана с практикой исследования.

2.2. Педагогическая психология широко использует различные методы, применяемые в психологии в целом. Существуют различные классификационные подходы к рассмотрению методов психологии. Поскольку отдельные методы повторяются, охарактеризуем в алфавитном порядке группу эмпирических методов как наиболее часто используемую в профессиональной педагогической деятельности.

Анкета – (в переводе с французского – «список вопросов») метод исследования, позволяющий получить информацию достаточно быстро и на большом массиве обследования. Исследование проводится с тем, чтобы выяснить мнения, оценки, свойства личности. Анкеты бывают открытыми и закрытыми, если сочетаются элементы – комплексные.

Анализ результатов деятельности – сущность в том, что исследователь стремится познать особенности психики в **игровой** (подвижная игра – соблюдение правила и выполнение физического действия, которые лежат в основе физического развития), **учебной** (отношение к учебе по выполнению письменных домашних работ) **трудовой** (уборка классной комнаты) деятельности.

Много информации дают рисунки детей. Цвет, сюжет, изображение фигуры показывают настроение, невротичность и даже условия жизни ребенка.

Анамнез – (в переводе с греческого – «воспоминание»). Это совокупность сведений о развитии личности и условиях жизни, собираемых для прогноза или предупреждения возможных отклонений в воспитании или обучении. Чаще всего используется, когда стремятся понять причины сложностей школьника в общении, а также объяснить недостатки интеллекта, обращаясь к прошлому ученика. За основу берется жизненный путь, изучаются особенности психического и физического развития.

Основными документами, необходимыми для анамнеза, являются медицинские, логопедические, психологические карты развития личности ребенка, педагогическая характеристика ребенка, предоставленная школой или детским садом.

Беседа – позволяет непосредственно ознакомиться с личностью испытуемого в процессе взаимодействия. Исследователь ставит вопросы, касающиеся предмета изучения. Цель не сообщается. Не нужно заставлять

испытуемого отвечать на те вопросы, которые ему не нравятся. Необходимо говорить со школьником понятно, уважительно и меньше, чем сам школьник.

Наблюдение – метод познания психической реальности, основанный на целенаправленном восприятии. Наблюдать возможно поведение ученика на уроке и на перемене, проявление его мимики и жестов, участие в трудовой и игровой деятельности. Психологическое истолкование данных наблюдения не дано, его надо найти на основе описаний в научной литературе.

Социометрия (от лат. *societas* – «общество», *metreo* – «измеряю»). Выявляет предпочтения людей в обществе. В ПП применяется для того, чтобы определить статус школьника в группе учащихся. Школьник отвечает, например, на такие вопросы: «Кого бы ты хотел пригласить к себе домой в гости?», или «С кем бы ты хотел готовиться к экзаменам?». Педагог отмечает в специальной матрице, кто из учеников кого выбирает. Затем подсчитывается число выборов и определяется лидер или аутсайдер.

Тест (англ. *test* – проба, проверка). Способ изучения психических свойств школьника при использовании определенных заданий (могут быть вербальными, практическими, представлять собой рисунок, набор определенных вопросов). В ПП известны тесты достижений, направленные на исследование уровня усвоения знаний по предмету.

Шкалирование – способ получения и обработки научной информации с помощью величин в нисходящем или восходящем порядке. Этот метод может быть широко использован для оценки качеств личности при составлении характеристик учащихся, выявлении их отношения к различным видам деятельности (учебной, трудовой, игровой).

Например, для оценки характера взаимоотношений учителя с учащимися можно применить такую шкалу оценок:

Характер взаимоотношений и оценочный балл

1. Резко отрицательный (-2)

2. Слабо отрицательный (-1)

3. Безразличный (0)

4. Слабо положительный (+1)

5. Ярко положительный (+2).

Эксперимент (от лат. *esperimentum* – опыт). Это целенаправленный, точно учитывающий условия, строго поставленный опыт. В ПП наиболее часто используется *психолого-педагогический эксперимент*, который сочетает психологическое изучение школьников с одновременным решением учебно-воспитательных задач.

Помимо методов, используемых всеми психологическими дисциплинами, в ПП есть еще **специальные методы**. К ним относятся:

психолого-педагогическое тестирование, предназначенное для определения степени обученности и воспитанности ребенка. Кроме того,

выделяют еще две группы методов, имеющих целью оказание прямого практического психологического воздействия на ребенка – *психологическое консультирование* (оказание устной помощи ребенку в виде советов и рекомендаций на основе знакомства с теми проблемами, с какими он столкнулся в процессе своего развития. Форма проведения консультации – беседа с ребенком, родителями, педагогом (носит рекомендательный характер); *коррекция* – предполагает непосредственное воздействие психолога на заинтересованное лицо (методы психотерапевтического воздействия, социально-психологический тренинг, аутогенная тренировка).

2.3. Психологические представления о сущности и природе человека имеют фундаментальное значение для образования. В настоящее время в педагогической психологии сосуществуют принципиально разные теоретические направления, объясняющие законы, по которым происходит психическое развитие ребенка в процессе обучения и воспитания, педагогической деятельности

2.3.1. Бихевиористский подход.

Подход характеризуется тем, что при анализе процесса учения учитываются только воздействия (стимулы), которые оказываются на обучаемого, и его ответные реакции на эти воздействия (Дж. Уотсон, Э. Толмен, К. Холл). Процесс учения, согласно этой теории, заключается в установлении определенных связей между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей. Мотивирующим фактором при этом выступает подкрепление каждой правильной реакции.

В образовательной практике широко используются идеи бихевиоризма. Воспитывая ребенка, взрослые используют систему поощрений и наказаний. Причем, чем более разнообразна эта система, тем более эффективно воспитание. Отказ ребенку во внимании, улыбка родителя или учителя, подарок за те или иные достижения – лишь некоторые методы, поощряющие желательное поведение ребенка или останавливающие его. Значительное место в воспитании имеет механизм подражания. Дети быстро усваивают от взрослого демонстрируемые образцы поведения.

Важное значение для воспитания имеет идея об операционализации поведения, предполагающая обозначение конкретных, достижимых, привлекательных для ребенка целей и определение методов их достижения. После того, как цели и методы их достижения выявлены, создаются условия для тренировки поведения.

Так, если ребенок застенчив, смущается в разговоре с незнакомыми людьми, взрослый вместе с ним формулирует цели («хочу быть уверенным», а это значит – «умею проявлять инициативу»), это значит – «не боюсь первым вступать в контакт» и т. д.). После этого осуществляется репетиция и отработка навыка уверенного поведения.

В работах Б. Скиннера предложена программа модификации поведения личности. Его последователи реализовали эту идею через концепцию программированного обучения.

В то же время для бихевиористов характерно отношение к человеку как к объекту самых различных манипуляций, а не как к личности. Учителя, склонные к манипулированию, используют систему манипуляций как метод воздействия и систему собственной защиты. Среди них: наличие в классе любимчиков, использование оценки в качестве наказания, нелестные сравнения, создание атмосферы неизвестности.

2.3.2. Психоаналитический подход.

В основе данного подхода лежат следующие представления. Сущность человека определяется психической энергией сексуальной природы и опытом раннего детства. Поведение мотивируется агрессивными и сексуальными импульсами (З. Фрейд). Патология и отклонения в поведении возникают из-за вытесненных в детском возрасте конфликтов. Нормальное развитие основывается на чередовании стадий психосексуального развития и интеграции.

В работах Э. Эриксона подчеркивается связь культуры и развития ребенка. Им выделено восемь стадий жизненного пути, перед каждой из которых стоит своя задача. *Задача младенческого возраста* – формирование базового доверия к миру (противоположное чувство – недоверие), *раннего возраста* – автономия (сомнение, стыд), *возраст игры* – инициативность (чувство вины), *младшего школьного возраста* – достижение (чувство неполноценности), *подросткового возраста* – идентичность (диффузная идентичность), *молодости* – интимность (изоляция), *зрелости* – творчество (застой), *старости* – интеграция (разочарование в жизни). Развитие личности – результат борьбы двух возможностей – позитивной и негативной. Достигаемое на каждой стадии равновесие означает приобретение новой формы эго-идентичности и открывает возможность для включения личности в более широкое социальное окружение.

2.3.3. Экзистенциально-гуманистический подход.

Рассматривает обучение как процесс свободного, самостоятельного усвоения элементов личностного опыта. В гуманистической модели образования основной акцент делается на формировании позитивной Я-концепции ученика, что лежит в основе личностного роста (К. Роджерс, Р. Бернс).

К. Роджерс рассматривает учителя с позиции «фасилитатора» (от англ. «*facilitate*» – *способствовать, облегчать*). Основная функция учителя – развивать такие личные отношения со своими учащимися и создавать такой климат в классе, чтобы естественные тенденции

самоактуализации учащихся дали свои плоды. К. Роджерс рассматривает ряд условий, необходимых для успешного осуществления роли учителя-фасилитатора.

Конгруэнтность учителя. Предполагается, что учитель должен быть именно таким, какой он есть на самом деле. Он осознает свое отношение к другим людям и принимает свои реальные чувства, поддерживает желание другого стать лучше, а не быть безличным инструментом для передачи знаний и моделью для подражания.

Принятие и понимание. Учение может иметь место в том случае, если учитель принимает ученика таким, какой он есть, и способен принять как позитивные, так и негативные проявления ребенка.

Очень важно учителю отказаться от силы старшего и знающего, от претензии на безошибочность, от авторитарной позиции. Педагог должен строить учебный процесс как диалог с учеником, ориентированный на личностный рост.

2.3.4. Деятельностный подход.

Основоположником подхода является Л. С. Выготский. Именно он первый выдвинул идею о том, что развитие осуществляется путем овладения в ходе обучения специальными орудиями. Функцию орудия выполняет знак (например, слово). По мере освоения манипулирования знаками («действий с орудиями»), развиваются психические функции. Усвоение знаков и освоение действий с ними является основой развивающего обучения (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). Усвоение осуществляется за счет механизма *интериоризации*. Интериоризация выступает как формирование внутренних психических структур через внешнее воздействие.

Обучение (воспитание) – есть прежде всего интериоризация внешней деятельности во внутреннюю психическую деятельность.

На первом этапе формирования личностного свойства внешнее управление осуществляется воспитателем, руководителем, коллективом, которые выбирают «педагогический образец».

На втором этапе формирования личностного свойства внешнее управление осуществляется в том, что происходит превращение стимула (педагогический образец) в мотив.

На третьем этапе осуществляется выбор формы поведения на основе мотива.

На четвертом этапе осуществляется реализация мотива в поведении и переход последнего в привычку.

На пятом этапе происходит превращение привычной формы поведения в свойство личности.

Оценка уровня развития, т.е. эффективности процесса учения проходит на результативном уровне. Формирование личности идет за счет воспитания, «социализации» (т.е. включения ребенка в систему социальных отношений).

Тема 3. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

ПЛАН

3.1. Понятие о научении. Обучение как целенаправленное научение.

3.2. Психологическая характеристика форм передачи знаний.

3.3. Обучаемость, уровень развития ребенка и успеваемость

3.4. Психологические особенности усвоения учебного материала.

3.1. Существует ряд понятий, относящихся к приобретению человеком жизненного опыта в виде знаний, умений и навыков: это – *научение, учение, обучение и учебная деятельность*. Самым общим понятием, определяющим процесс и результат приобретения индивидуального опыта является *научение*. В дошкольном возрасте научение является основным способом приобретения опыта, а затем оно уступает место обучению, учению и учебной деятельности.

Выделяют несколько видов научения.

1. *Научение по механизму импринтинга* – быстрое, автоматическое приспособление организма к конкретным условиям его жизни с использованием практически готовых с рождения форм поведения.

Наличие импринтинга объединяет человека с животными, имеющими центральную нервную систему. (Например, как только новорожденный касается груди матери, у него сразу же проявляется врожденный сосательный рефлекс. Как только в поле зрения новорожденного утенка появляется утка-мать и начинает двигаться в определенном направлении, так, став на собственные лапки, птенец начинает автоматически всюду следовать за ней. Это – инстинктивные, т.е. безусловно-рефлекторные формы поведения, они достаточно пластичны в течение определенного срока).

2. *Условно-рефлекторное научение* – предполагает возникновение новых форм поведения как условных реакций на первоначально нейтральный стимул, который становится сигналом о возможности удовлетворения потребности.

3. *Оперантное научение* – имеет в своей основе активные действия («операции») организма в окружающей среде. При данном виде научения знания, умения и навыки приобретаются по так называемому методу проб и ошибок.

4. *Викарное научение* – через прямое наблюдение за поведением других людей, в результате которого человек сразу принимает и усваивает наблюдаемые формы поведения (подражание).

5. *Вербальное научение* – приобретение человеком нового опыта через речевые знаковые системы. В данном случае имеется в виду научение, осуществляемое в символической форме (Физика. Математика. Информатика).

Научение характеризует факт приобретения человеком опыта, может быть стихийным, являться побочным продуктом любой деятельности.

Обучение отличается от научения тем, что обычно является планомерным, специально организуемым и управляемым процессом передачи общественно-исторического опыта. Целью этой деятельности является психическое развитие индивида. Обучение происходит в форме совместной деятельности обучающего и обучаемого. Обучающий посредством общения и других средств организует деятельность обучаемого, адекватную целям обучения.

3.2. Существует несколько основных форм передачи знаний в процессе обучения.

3.2.1. Объясняющее (традиционное) обучение

Характерной чертой является его обращенность к социальному опыту, где хранятся знания, организованные в специфическом виде учебной информации (текст учебника, речь учителя, компьютерная информация), существующие объективно. Отсюда ориентация обучения на запоминание материала. При этом предполагается, что в результате обучения как сугубо индивидуализированного процесса присвоения информации последняя приобретает статус знания.

В основе данной формы обучения лежит коммуникативная модель, в соответствии с которой процесс обучения рассматривается как обмен информацией между учителем и школьником. Учитель прибавляет к знаниям учеников нечто новое своим сообщением: ученики, отвечая, сообщают учителю о том, что им понятно из его сообщения. Развивающий эффект обучения связан с овладением языком науки, ее понятийным аппаратом, методами доказательства и опровержения, формированием механизма когнитивной связи. Используя эту форму обучения, следует предусмотреть:

- * мотивировку учеников к восприятию учебного материала. Она достигается постановкой четкой цели обучения на данном уроке;

- * внутреннее ценностное отношение учителя к сообщаемому материалу, которое проявляется в заинтересованности его общения с учениками по материалу урока;

- * привлечение ТСО, позволяющих школьникам через восприятие образов подойти к пониманию сущностных признаков явлений и предметов;

- * глубоко продуманную логику изложения;

- * подбор в рамках программы оригинального материала, не содержащегося в доступных ученикам источниках.

3.2.2. Проблемное обучение

Представляет собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих творческое участие обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирования творческого мышления и

познавательных интересов личности. Центральные понятия этой теории: «проблема», «проблемная ситуация» и «проблемная задача».

Проблемная ситуация представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой обучаемые должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Проблемная ситуация, осознанная и принятая обучаемыми, перерастает в *проблему*, которая при указании параметров и условий решения представляет собой *проблемную задачу*. Последняя отличается от проблемы тем, что в ней заведомо ограничено поле поиска решения.

Совокупность таких задач призвана обеспечить творческое овладение учебным материалом. Проблемное обучение предполагает строго продуманную систему проблемных ситуаций, проблем и задач, соответствующих познавательным возможностям обучаемых. С этой целью предусматриваются различные уровни проблемности:

1-й уровень: руководитель занятия сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет обучаемых на самостоятельный поиск путей решения;

2-й уровень: руководитель занятия вместе с обучаемыми анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а обучаемые самостоятельно формулируют задачу и решают ее;

3-й уровень: обучающий сообщает проблемную ситуацию, а ее анализ, выявление проблемы, формулировку задачи и выбор оптимального решения обучаемые осуществляют самостоятельно.

Педагогические условия успешности проблемного обучения: создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям обучаемых; обеспечение обучаемых совокупностью знаний по предметному содержанию проблемной ситуации; формирование у обучаемых операционных умений решения проблемных задач.

3.2.3. Программированное обучение

Предполагает такую организацию обучения, когда учащийся не может сделать следующего шага в усвоении, не овладев предыдущим. Для этого учебный материал расчленяется на небольшие «порции», располагающиеся в строгой логической последовательности. Каждый шаг программы обычно состоит из трех кадров: *информационного*, в котором дается необходимая информация об изучаемом знании или действии; *контрольного*, в форме задания для самостоятельного выполнения; *управляющего*, в котором обучаемый проверяет свое решение задания и на основе результатов проверки получает указание о переходе к какому-то следующему шагу. Такое построение учебного материала называется «программой».

В зависимости от действия ученика (дает ли он правильный ответ или допускает ошибку, и какую именно), определяется дальнейший ход обучения. Ученику предоставляется возможность перейти к следующей «порции» либо предъявляется предыдущий «кадр» для повторного усвоения, либо ему предлагают повторить старый материал.

Такой ход обучения определяется расположением материала в программируемом учебнике или эти операции может производить компьютер. Программированное обучение обеспечивает активность каждого ученика, индивидуальный темп прохождения учебного материала. Однако программированное обучение эффективно лишь в том случае, когда материал поддается формализации.

В настоящее время в русле теории программированного обучения идет активная разработка компьютерных технологий.

3.3. Учащиеся заметно отличаются друг от друга тем, насколько легко, прочно и глубоко они овладевают новыми знаниями. Эту общую способность к овладению знаниями обозначают термином «обучаемость».

По мнению Н.А. Менчинской, *обучаемость* – это *восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности*. Является индивидуальным, относительно устойчивым свойством личности. Основывается на целой совокупности свойств интеллекта: тем продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость этого освоения, гибкость в переключении на новые способы работы, прочность сохранения освоенного материала.

Обучаемость тесно связана с умственным развитием. Однако эти понятия не тождественны.

Умственное развитие – это совокупность изменений качественного и количественного характера, происходящих в умственной деятельности в связи с изменением возраста и обогащением опыта человека. Естественно, что более высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию, однако с высоким умственным развитием может сочетаться более низкая обучаемость, которая компенсируется усидчивостью.

Обучаемость связана с успеваемостью, в то же время их уровни часто не совпадают. *Успеваемость* – это оценка учебных достижений ребенка, выраженная в баллах. Если школьник не может овладеть за отведенное время знаниями, предусмотренными учебной программой, он относится к категории неуспевающих.

С точки зрения З. Гильбуха, можно выделить следующие причины неуспеваемости:

* *педагогические* (связанные с поведением педагогов и родителей, вызванные поведением самих учащихся);

* *нейрофизиологические* (функциональная слабость ВНД, нарушения слуха, речи, зрения);

* *психологические* (недостаточное развитие мотивации, плохая сформированность способов познавательной деятельности).

3.4. Усвоение – процесс перехода социального опыта в индивидуальный опыт. Современная психология не располагает исчерпывающим знанием законов усвоения. Это сложное, многозначное понятие, которое может трактоваться с разных позиций.

В ПП **усвоение** – это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение учебного материала.

Данная схема усвоения может быть сопоставлена с одной из наиболее разработанных концепций процесса усвоения – теорией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперина). В соответствии с этой теорией, усвоение знаний – это процесс, осуществляемый на основе усвоения действий по применению усваиваемых понятий (переход социального опыта в индивидуальный опыт). Данная теория предполагает такое построение учебной деятельности, при котором на основе внешних предметных действий, организованных по определенным правилам, формируются знания, умения и навыки. Включает шесть этапов:

1) этап мотивации. На этом этапе создается соответствующее личностное отношение ребенка к объекту познания, формируется заинтересованность в объекте (внутренняя мотивация), деловые соображения, соревнование (внешняя мотивация). Ребенку объясняют, как важно уметь читать и писать, ставят в ситуацию, требующую владения навыком письма;

2) этап ознакомления с действием (по инструкции, описанию, визуально). На этом этапе ученик разбирается в содержании усваиваемого действия: в его свойствах, составе и порядке исполнительных действий, в образце продукта действий. Задача этого этапа состоит в том, чтобы учащийся как можно полно и адекватно понял содержание усваиваемого материала. От того, какой будет ориентировочная основа действия (ООД), будет существенным образом зависеть процесс учения. ООД необходимо формировать до того, как ученик приступил к отработке нового действия. Именно в организации «пролога действия» лежит ключ к обучению.

Различают три типа ориентировки:

1. Учащемуся даются образцы и продукты самого действия, но не дается указаний, как действие выполнить.

Уяснение и отработка действия осуществляется с недостаточным пониманием, с ошибками.

В одном классе учеников обучали письму по первому типу. Учитель показывал букву-образец, которую должны были написать учащиеся. Выделялись ее элементы и они сообщались детям: «Мы будем писать вот эту букву (к примеру – и). Ведем по линейке (*показывает*) сюда. Теперь закруглим (*показывает*), затем поведем вверх до этого уголочка (*показывает*). Поняли, как надо писать? А теперь попробуйте сами». Ученик пишет букву, видя перед собой образец. Учитель, замечая неверно написанные элементы, поправляет, говорит, как надо сделать. После первой буквы писали подобным образом и другие.

2. ООД содержит образцы действия и продукта действия, а также дается указание, как выполнять задание.

Ученик воспроизводит действия учителя, складываются некоторые умения анализировать материал, однако это относится к узкой, конкретной области применения действия.

Детям предлагается образец буквы, но в их тетрадях дается изображение ее контура точками. Все ориентиры ученик получал сразу. Для других букв они не годились.

3. Не дается образец продукта действия, дается объяснение принципов выполнения действия.

Процесс понимания учебного материала протекает эффективно, быстро, без ошибок и затруднений.

Сообщаются опорные точки буквы в местах соединения на каком-либо примере;

3)этап усвоения действия в материализованной форме. Сразу после выработки ООД оно должно быть выполнено в материализованной форме, когда схема действия представлена в виде текста, схемы, плана, образца продукта действия. Учащийся выполняет действия с объектами или их моделями. Осуществляется контроль выполнения каждой операции;

4)этап выполнения действия в громкой речи. На предыдущих этапах речь также присутствует, она привязана к объекту, к реальным действиям с ним. На этом этапе при помощи речи в сознании актуализируется содержание действия (ребенок подробно рассказывает, как будет выполнять действие);

5)этап выполнения действий в речи «про себя». Громкоречевые действия преобразуются во внутреннюю речь (ученик про себя проговаривает все основные компоненты действия);

6)этап выполнения действия в умственной форме.

Процесс решения задачи происходит в форме внутренней речи. Выполняется автоматически, в результате действие переходит во внутренний план и не требует внешней опоры.

Сильные стороны теории:

1) сокращается время формирования навыков и умений за счет показа образцового выполнения действия; 2) достигается высокая автоматизация выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией;

3) обеспечивается доступный контроль качества выполнения как действия в целом, так и его определенных операций;

Слабые стороны теории:

1) существенно ограничены возможности усвоения теоретических знаний; 2) сложна разработка методического обеспечения (полного алгоритма операций); 3) у обучающихся формируются стереотипные мыслительные и моторные действия в ущерб развитию творческого потенциала.

Тема 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

ПЛАН

4.1. Взгляды на соотношение обучения и развития.

4.2. Принципы обучения Л. В. Занкова.

4.3. Система развивающего обучения В. В. Давыдова.

4.1. Говоря об основной цели любой системы образования – развитии человека, следует подчеркнуть значение обучения, которое является главным средством умственного развития человека. Чтобы понять роль обучения в формировании психических функций и верно сконструировать образовательные технологии, следует проанализировать взаимосвязь обучения с развитием.

Развитие – это процесс изменения психических функций и личности в целом под влиянием взаимодействия с другими людьми и при овладении ведущей деятельностью.

Вопрос о соотношении обучения и развития является одним из центральных в ПП. В зависимости от того, как оценивается соотношение обучения и развития, можно выделить разные точки зрения, описанные Л. С. Выготским в статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте».

Первая из них, представленная взглядами Ж. Пиаже, ограничивает роль обучения. Ученый считал, что знакомство с вещами и познание их ребенком происходят сами собой, а обучение только приспособливается к развитию, которое происходит самостоятельно. Обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития.

Согласно Ж. Пиаже, можно выделить *четыре качественно различных стадии или периода развития логических операций* (таблица 4.1). Они характеризуются непрерывностью и неизменной последовательностью.

Таблица 4.1. Стадии развития умственных операций (по Ж.Пиаже)

стадия	возраст	характерное поведение
сенсомоторная	От рожд. до 2 лет	Младенцы познают мир посредством различных действий: рассматривания, хватания, кусания и т.д.
дооперациональная	От 2 до 7 лет	Дети начинают обозначать словами конкретные предметы. Эти понятия ограничены их личным опытом. Эгоцентризм мышления выражается в трудности стать на позицию другого человека, видеть явления и вещи его глазами. Дети испытывают трудности при классификации предметов.
конкретных операций	От 7 до 12 лет	Дети начинают мыслить логически, классифицировать объекты по нескольким признакам и оперировать понятиями (при условии применения всех этих операций к конкретным объектам или событиям). Дети достигают понимания сохранения (сознавание ребенком того, что физические свойства вещества: объем, масса, количество остаются постоянными, несмотря на изменение его формы.
формальных операций	С 12 лет	Дети способны решать логические задачи как конкретного, так и абстрактного содержания. Они могут строить планы на будущее, рассуждать по аналогии, метафорически.

В настоящее время значительная часть детских психологов и педагогов придерживаются тех же позиций. Многие полагают, что за ними стоит сама педагогическая жизнь, многолетняя практика, ведь этой теории вполне соответствует дидактический принцип доступности, согласно которому детей можно учить лишь тому, что они могут понять, для чего у них созрели познавательные способности.

Согласно второй теории, любое обучение становится развивающим. Учителя и методисты, опирающиеся по преимуществу на практический опыт, являются сторонниками именно такой теории (к обучающей цели урока добавляются развивающая и воспитывающая).

Представители третьей теории (в первую очередь Л. С. Выготский и ряд отечественных ученых) придавали обучению ведущее значение.

Л. С. Выготский подчеркивал, что предметы и способы их употребления не могут быть открыты ребенком без сотрудничества со взрослым. Взрослые передают ребенку знания о предметах, обучают его. Поэтому ведущая роль в умственном развитии ребенка принадлежит обучению. Ученый выдвинул положение о двух уровнях умственного развития ребенка:

уровень актуального развития – это наличный уровень подготовленности ребенка, характеризующийся тем, что ребенок может выполнить самостоятельно;

уровень ближайшего развития – знания, которыми ребенок овладеет в ближайшее время при помощи взрослого. Создается обучением, опережающим развитие.

В работах Л.С.Выготского отсутствует развернутое описание конкретных моделей развивающего обучения. Многие годы идея ведущей роли обучения в психическом развитии оставалась гипотезой. В практику начальной школы понятие «развивающее обучение» вошло в 60-х годах в результате двух фундаментальных экспериментальных исследований Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Системы не исключают друг друга, а лишь делают акценты на различных сторонах развития ребенка.

4.2. Усилия коллектива Л. В. Занкова были направлены на построение такой системы начального обучения, при которой достигалось бы более высокое развитие младших школьников, чем при обучении, согласно канонам традиционной методики.

Главная цель обучения – общее развитие учащихся, которое понимается как развитие интеллекта, воли и чувств, являющиеся основами усвоения знаний, умений и навыков. Процесс общего развития зависит от деятельности наблюдения, мыслительной деятельности и практических действий.

В основу построения системы начального обучения были положены взаимосвязанные дидактические принципы. Их реализация способствует оптимальному общему развитию школьников.

1. Принцип обучения на высоком уровне трудности.

Трудность понимается как преодоление препятствий. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо. Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности учебного материала, который может быть осмыслен школьниками.

Этот принцип хорошо иллюстрирует «зону ближайшего развития»: то, что было трудно или невозможно выполнить одному, становится сделать возможным с помощью учителя.

2. Принцип ведущей роли теоретических знаний.

Не принижает значения умений и навыков у младших школьников. Их формирование происходит на базе глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

3. Принцип изучения материала быстрым темпом.

Не значит торопиться на уроке, давать в спешке как можно больше сведений школьникам. Неправомерное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи и даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности. Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему.

4. Осознанность школьниками процесса своего учения.

Имеет отличие от принципа сознательного усвоения знаний, который предполагает понимание учебного материала, умение применять знания на практике. Принцип Л. В. Занкова направлен на осознание процесса учения – что нового ученик открыл в учебном материале.

5. Принцип работы над развитием всех учащихся.

Требует учета индивидуальных особенностей детей. Работа учителя ориентирована на конкретного ученика и должна быть дифференцированной. Необходимо развивать индивидуальность каждого ученика в соответствии с его возможностями.

Все эти принципы были реализованы в различных программах обучения и методиках преподавания определенных учебных предметов. Реализация этих принципов привела к существенным изменениям в общем развитии младших школьников, что, в свою очередь, обеспечило положительные сдвиги в интеллектуальном развитии учащихся младшего звена.

Несмотря на развивающий характер обучения, в теории Л. В. Занкова упущен один существенный момент. Обучение – деятельность учителя, развитие – прерогатива ученика. Но знания, умения и навыки не просто переложить из головы учителя в голову учащегося. Они могут быть сформированы у ученика только в процессе его собственной активности.

4.3. Д. Б. Эльконин, исходя из теории деятельности, на первый план выдвинул процесс становления ученика как субъекта учебной деятельности. Появилась новая развивающая теория, в которой ученик рассматривался как субъект учения – активный деятель, добывающий знания.

Основной целью обучения, по мнению В. В. Давыдова, является обеспечение условий для превращения ребенка в субъекта учебной деятельности.

Учебная деятельность понимается как особая форма активности ребенка. Учебная деятельность есть там, где учитель организует деятельность детей по добыванию знаний. Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в ее процессе школьник усваивает теоретические знания. Для этого необходимо изменить систему обучения обратно традиционному направлению.

Как известно, традиционное обучение основано на эмпирическом подходе к формированию знаний: от частного к общему, от конкретного к абстрактному. Такой подход затрудняет проникновение в сущность явлений, каждая задача выполняется отдельно, решения достигаются путем проб и ошибок. Необходимо научить детей осуществлять движение мысли от общего к частному, от абстрактного к конкретному. В ходе такой системы обучения развивается *теоретическое мышление* – это особый способ подхода человека к пониманию вещей и событий посредством анализа условий их происхождения и развития.

Специфика системы обучения определяет и метод преподавания – метод решения учебных задач, который требует особой формы организации учебной деятельности учащихся – коллективный учебный диалог. Дети учатся аргументировано выразить свою мысль, осмысливать свои мыслительные действия. Для обучения в рамках данной теории необходимо:

- выделить систему формирующих теоретических понятий, составляющих основу конкретной науки;
- сформировать специальные предметные действия, направленные на выделение существенного в учебном материале;
- изучить предмет на базе знания основных теоретических понятий.

У данной теории есть как сторонники, так и противники. В частности, психоаналитики выступают против нее, так как слишком раннее формирование абстрактного мышления направлено против возрастных закономерностей латентной фазы развития – интереса к конкретным вещам во внесемейном мире. Это обуславливает асинхронию в развитии личностной автономии и абстрактного мышления не только у детей, но и у взрослых (например, взрослый ученый-профессионал, который не может создать семью и оторваться от мамы). Другими словами, за раннее формирование абстрактных операций ребенок можем расплачиваться мотивационно-личностной незрелостью.

Тема 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПЛАН

- 5.1. Понятие о психологии учения.
- 5.2. Структура учебной деятельности.
- 5.3. Мотивация учебной деятельности.
- 5.4. Психологические основы обучения детей на различных возрастных этапах.

5.1. Учение – это целенаправленная познавательная деятельность учащихся, имеющая целью усвоение ими системы знаний, приобретение умений и навыков для последующего их применения на практике.

С. Л. Рубинштейн писал, что существует два вида учения, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем смысле является не самостоятельной деятельностью, а процессом, включенным в другую деятельность (игровую, трудовую).

Учение играет огромную роль в социализации ребенка, которая осуществляется при контактах с другими людьми и продуктами культуры на основе усвоения культурно-исторического опыта. Смысл учения в отечественной педагогической психологии традиционно рассматривается не только как приобретение знаний, а главным образом, как изменение, обогащение самого ребенка. Действительно, опыт и знания, накопленные человечеством, в процессе учения не меняются, меняется субъект учения (учащийся). Изменения затрагивают не только социальный опыт человека, запечатленный в знаниях, умениях и навыках, но и личность в целом. Эти формы существования опыта являются результатом определенных процессов в психике человека и его собственной активности.

Стимулирование внешней и внутренней активности ученика, управлению ею происходит в процессе обучения. *Учение и обучение* являются компонентами **учебной деятельности** – это деятельность, направленная на приобретение индивидом новых знаний, умений и навыков в ходе специально организованного обучения. Когда говорят об обучении, традиционно делают акцент на деятельности учителя. *Обучение* характеризует учебную деятельность со стороны учителя как процесс передачи знаний, умений и навыков. Обучение обязательно предполагает общение и совместную деятельность учителя и учащегося. *Учение* как аспект учебной деятельности больше связано с деятельностью ученика, его учебными действиями, направленными на развитие способностей и приобретение необходимых знаний, умений и навыков.

5.2. Выделяют три основных компонента учебной деятельности: *мотивационный, операционный и контрольно-оценочный.*

Мотивационный компонент – это совокупность мотивов учения. Это то, что определяет, стимулирует, побуждает ученика к учению. Учебная деятельность школьника определяется одновременно несколькими побудителями. Поэтому говорят о полимотивированности учебной деятельности, о динамике мотивации. Для учебной деятельности наиболее важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Это мотивы осознаваемые, понимаемые, реально действующие. Они осознаются учеником как необходимость в усвоении знаний, как стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний.

Операционный компонент – это определенная учебная задача и совокупность учебных действий по ее решению.

Учебная задача – система заданий, направленных на усвоение общих понятий и общих способов действий с ними. Специфика учебной задачи в отличие от учебного задания, в котором действия направлены на получение конкретного результата (пример, упражнение), состоит в том, что в результате ее решения дети овладевают обобщенным способом действия (правило, закон). Если ученик не видит учебной задачи за разнородными заданиями, то его учебная деятельность не формируется. (Школьник читает в учебнике: «Спишите упражнение. Расставьте знаки препинания». Это задание. А учебная задача заключается в том, чтобы ученик научился отличать сложносочиненные предложения от сложноподчиненных).

Неумение выделять учебную задачу относится к числу скрытых трудностей в учении. Нет такого, чтобы в ответ на вопрос о трудностях школьник сказал: «Я не умею выделять учебную задачу». В этом могут помочь умело заданные вопросы: «А зачем нужно такое упражнение?». «Что ты осваиваешь?». «Зачем некоторые слова пропущены и заменены многоточием?».

Довольно часто неумение выделять учебную задачу наблюдается у учеников при подготовке к экзамену. Школьник не отдает себе отчета в том, что во время подготовки к экзамену учебная задача иная, чем при изучении нового материала. Он строит подготовку к экзамену как изучение, а не как повторение материала. И в результате не успевает.

Практически вся учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, поставленных в учебных ситуациях и предполагающих *учебные действия*, которые определяются как способы решения учебных задач.

Все действия можно поделить на три класса:

а) в соотнесении с планом реализации деятельности: внутренние и внешние;

б) в соотнесении с психической деятельностью: мыслительные (анализ, сравнение), перцептивные (опознание, идентификация), мнемические (запоминание, сохранение);

в) в соотнесении с особенностями изучаемого предмета (язык – звуковой анализ, матем. – сложение, вычитание).

Контрольно-оценочный – включает *контроль*, сначала с помощью учителя, а затем *самоконтроль* (состоит в том, чтобы определить соответствие учебных действий требованиям учебной задачи), а также *оценку*, а затем *самооценку* (того, как выполнена учебная задача), как ученик освоил общий способ действия.

Диагностика сформированности учебной деятельности может проводиться следующим образом: школьнику предлагается освоить неизвестную тему и выполнить по ней определенные задания, имея все необходимые источники информации (учебники, справочники, задачки). После такой самостоятельной работы ребенок должен ответить на ряд теоретических вопросов и решить задачи одним-двумя способами. Успешная сдача такого экзамена свидетельствует о сформированности учебной деятельности и о наличии средств удовлетворения потребности в самообразовании.

5.3. В мотивации учения представлена субъективная сторона процесса учения, субъективная сторона учащегося. Вопрос о мотивации учения – это вопрос о том, для чего человек учиться, каков для него смысл учения.

Мотив учения – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы. Выделяют две основные разновидности мотивов учебной деятельности: *познавательные* (направленность на содержание учебного предмета) и *социальные* (направленность на человека в ходе учения).

Эти виды мотивов могут находиться на разных уровнях.

Для познавательных мотивов учения выделяют следующие уровни:

широкие познавательные мотивы – ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями;

учебно-познавательные мотивы – ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний;

мотивы самообразования – ориентация на приобретение дополнительных знаний.

Для социальных мотивов учения выделяются следующие уровни:

широкие социальные мотивы – мотивы долга и ответственности, понимание социальной значимости учения;

узкие социальные мотивы – стремление занять определенную позицию в отношении окружающих (например, заслужить их одобрение);

мотивы социального сотрудничества – ориентация на взаимоотношения и способы взаимодействия с другими людьми.

По мнению А. К. Марковой, исследуя мотивацию учения, необходимо установить мотивы и цели учения, те эмоции, которые ученик переживает в процессе учения, а также умение учиться.

Психолог выделяет пять типов учебной мотивации:

1) отрицательное отношение к учению.

Этот тип характеризуется бедностью и узостью мотивов, познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату. Отсутствует умение ставить учебные цели и преодолевать трудности. Нет умения выполнять задание по развернутой инструкции взрослого. Нет ориентации на поиск развернутых способов действия. Учебная деятельность не сформирована;

2) безразличное отношение к учению.

Этот тип мотивации характеризуется наличием неустойчивых переживаний новизны и интереса, возникают первые предпочтения одних учебных предметов другим. Доминирующими являются широкие социальные мотивы долга. Для таких учеников характерно понимание и первичное осмысление целей, которые ставит учитель. Типичная для них учебная деятельность – это простые учебные действия на основе образца и инструкции. Возможны простые виды самоконтроля;

3) положительное аморфное отношение к учению.

Для мотивации учения характерно сочетание широких познавательных мотивов (интерес к результату учения и к оценке) и широких социальных мотивов. Учащиеся в ходе учебной деятельности переживают эмоции удивления, новизны учебного материала. Они восприимчивы к новым знаниям. Их учебная деятельность отличается тем, что они понимают и выполняют те цели, которые ставит учитель. Хорошо выполняют учебные действия по образцу и инструкции, осуществляют самоконтроль;

4) положительное осознанное отношение к учению.

Учебная деятельность является не только воспроизведением образца, который дан учителем, но и осуществлением учебных действий по собственной инициативе. Различают способы и результаты учебной деятельности, способны к поиску разнообразных способов достижения результата. Умеют планировать свою учебную деятельность до ее осуществления. Хорошо развит самоконтроль и самооценка учебной деятельности;

5) положительное личностное отношение к учению.

Умеют ставить цели учебной деятельности, реализовать их и преодолевать препятствия при их достижении. Предвидят социальные

последствия своей учебы, их учебная деятельность переходит в самообразовательную.

Формированию мотивации в целом способствуют:

- * общая атмосфера положительного отношения к познанию в классе;
- * занимательность изложения учебного материала;
- * построение отношений «учитель-ученик» на основе дружеского расположения;
- * эмоциональная речь учителя;
- * использование познавательных игр, дискуссий;
- * анализ жизненных ситуаций в свете полученных знаний;
- * развитие самостоятельности и самоконтроля ученика в учебной деятельности.

5.4. Обучающийся представляет определенный возрастной период развития. Как субъект учебной деятельности на каждой ступени образовательной системы характеризуется:

- 1) особенностями учебной деятельности;
- 2) спецификой учебной мотивации;
- 3) системой отношений.

5.4.1. Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, которая становится ведущей. Она определяет важнейшие новообразования, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе: *произвольность* (учится управлять вниманием, памятью, мышлением), *рефлексия* (способность ребенка оценивать себя, свою деятельность), *внутренний план действий* (умение выполнять действия про себя, во внутреннем плане сознания).

Формирование учебной деятельности младшего школьника является самостоятельной задачей школьного обучения. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. Первоначально процесс обучения в младших классах школы строится на основе знакомства детей с главными компонентами учебной деятельности. По существу, в младшем школьном возрасте человек учится, как приобретать знания.

Мотивация учения развивается в нескольких направлениях: первоначально носит социальный характер (как желание выполнять общественно-значимую деятельность, получить одобрение учителя). Задача педагога и родителей состоит в том, чтобы сформировать познавательную мотивацию.

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип общения и отношений с окружающими людьми. Первоначально отношения младших школьников регламентируются нормами взрослой морали. Особую роль играет учитель, именно от него

зависит эмоциональное самочувствие младшего школьника. Постепенно все большее значение для ребенка начинает приобретать мнение сверстников, возрастает роль сообщества сверстников.

5.4.2. Подростковый возраст характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества.

Существенно меняется характер учебной деятельности. Во-первых, содержательно: с переходом из младшей школы в среднюю дети начинают изучать основы наук. Во-вторых, меняется форма обучения. В-третьих, появляются новые предметы, каждый из которых преподают разные учителя, что ведет к большей самостоятельности подростка. В это время активно формируется абстрактное мышление, опирающееся на понятия, не связанные с конкретными представлениями. Запоминание более осмысленное, растет словарный запас. В это время активно формируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающееся на понятия. Интеллект подростков характеризуется нарастанием индивидуальных различий, связанных с развитием самостоятельного мышления, творческого подхода к решению задач.

В учебной мотивации отчетливо проявляется избирательное отношение к учебным предметам, предпочтение одних предметов другим. Социальные мотивы становятся более осознанными, обогащаются представлениями о ценностях общества. В системе познавательных мотивов появляются мотивы самообразования.

Первостепенное значение приобретает общение со сверстниками. Даже школьные отметки они преломляют через эту призму. Главная ценность отметки в том, что она дает возможность занять в классе более высокое положение. Если такое же положение можно занять за счет других качеств, значимость отметки падает.

В целом, в подростковом возрасте процессы учения, познания, общения и развития личности тесно переплетены.

5.4.3. В ранней юности социальная ситуация развития личности характеризуется значительным своеобразием, обусловленным тем, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Личностное и профессиональное самоопределение накладывает заметный отпечаток на учебу. Как правило, старшеклассники глубже интересуются предметами, непосредственно связанными с будущей профессией. Возникает потребность совершенствования учебной деятельности, что проявляется в стремлении к самообразованию.

С учебной деятельностью тесно связано умственное развитие в ранней юности. Мышление становится более критичным и самостоятельным. Старшекласснику присущи формы теоретического мышления, приемы оперирования научными понятиями, способность

ориентироваться в сложных событиях жизни общества. Наблюдаются явления активного и систематического самовоспитания.

В мотивационной сфере на первое место выходят мотивы, связанные с жизненными планами и мировоззрением. Учебная деятельность рассматривается как средство их реализации.

В сфере отношений общение со взрослыми имеет доверительную форму, обсуждаются проблемы выбора будущей профессии, учебный дела, взаимоотношения с окружающими.

Тема 6. УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

ПЛАН

- 6.1. Психология педагогического воздействия на уроке.*
- 6.2. Управление вниманием учащихся на уроке.*
- 6.3. Управление восприятием учащихся.*
- 6.4. Возможности управления памятью.*
- 6.5. Управление мыслительной деятельностью учащихся.*
- 6.6. Управление эмоционально-волевой сферой учащихся на уроке.*
- 6.7. Развитие воображения в учебной деятельности.*

6.1. Урок – организационная форма развивающего обучения школьников, направленная на реализацию двух основных целей:

1) интеллектуальное, эмоционально-волевое и личностное развитие ребенка; 2) формирование у детей знаний, умений и навыков.

Именно на уроке происходит координация и интеграция всех действий учащихся, именно на уроке учитель целостно реализует требования обучения и воспитания. Достижение указанных целей возможно на основе следующих принципов (таблица 6.1.). Повышение эффективности урока требует от учителя наличия у него знаний и умений по осуществлению управления познавательной и эмоционально-волевой сферами учащихся.

6.2. Внимание – направленность и сосредоточенность сознания, предполагающие повышение уровня интеллектуальной, сенсорной или двигательной активности индивида.

Состояние внимания учащихся на уроке – важнейшее условие продуктивности познавательной деятельности. Для управления вниманием детей учитель сам должен быть поглощен содержанием урока. Необходимо также уметь распределять внимание между излагаемым материалом и наблюдением за учениками. Начинающий учитель испытывает в связи с этим значительные трудности. У опытного учителя изложение материала

требует уже меньшего контроля сознания, снижается степень эмоциональной нагрузки во время урока, внимание легче концентрируется на деятельности учащихся.

Таблица 6.1. Принципы обучения

Наименование принципа	Психологические основы	Пути реализации в учебной деятельности
Индивидуальный	Индивидуально-типологические особенности учащихся, различия в уровне развития познавательных процессов психики	Использование средств вербальной и невербальной коммуникации, непосредственное обращение к каждому учащемуся, индивидуальные задания, оптимальная нагрузка и темп деятельности, оценка достижений
Личностный	Особенности направленности личности, место личности в системе межличностных отношений, подчиненность логики развития психических процессов логике развития личности, превращение психических процессов в сознательные регуляторы действий	Сочетание высокой требовательности и уважения к личности, благоприятная психологическая атмосфера для совместной деятельности и общения, позитивные ожидания в отношении каждого учащегося
Деятельностный	Психические качества личности в деятельности и проявляются, и формируются	Формирование мотивов, целей, действий, знаний, умений и навыков в процессе учения

Основные функции внимания: отбор значимых для деятельности объектов, игнорирование конкурирующих воздействий; удержание объектов в поле внимания; регуляция, контроль протекающей деятельности. Введение в поле внимания значимых объектов осуществляется с помощью словесных указаний, жестов, интонаций.

Для управления вниманием учащихся необходимо:

- 1) уметь определять в каждый момент урока степень сосредоточенности отдельных учащихся и класса в целом;
- 2) поддерживать внимание, опираясь на его закономерности;

3) устранять ситуативные причины снижения концентрации внимания, отвлечения внимания;

4) формировать внимание учащихся.

Рассмотрим подробнее предложенную схему.

1. Для определения *состояния* внимания учащихся в каждый момент урока используются продуктивный и поведенческий критерии. Продуктивный критерий основывается на зависимости результата деятельности от состояния внимания. Например, ученик делает ошибки в диктанте, если он невнимателен. (Известно, что ошибки внимания отличаются от ошибок, связанных со знанием правил.) Ученик не может повторить сказанное другим, если фраза не входит в его поле внимания.

Поведенческий критерий используется чаще: появление шума в классе, посторонних движений (в состоянии внимания доминантный очаг подавляет постороннюю деятельность); особая мимика внимания, направление взгляда (как правило, объект внимания фиксируется взглядом).

2. Для *поддержания* внимания используются закономерности всех видов внимания. Непроизвольное внимание возникает в силу свойств объекта или связано с особенностями воспринимающего субъекта. Формально-динамические приемы поддержания внимания основываются в основном на причинах первой группы. Известно, что интенсивность раздражителя, его динамический характер способствуют привлечению внимания. Следовательно, учителю можно порекомендовать изменение силы голоса, темпа речи, паузы во время объяснения материала. Речь при этом должна быть эмоционально насыщенной, выразительной. Значение имеет мимико-пластический образ, использование жестов. Считается, например, если учитель делает несколько шагов навстречу классу, внимание усиливается, если отходит к доске – ослабевает. Привлекает внимание новизна объектов или новизна (необычность) манеры изложения.

Содержательные приемы поддержания внимания основываются на интересах личности (содержание излагаемого, увлекательная форма изложения, разнообразие методов работы с материалом, использование наглядности, технических средств обучения). Внимание поддерживается за счет пробуждаемых у учащихся эмоций и чувств: эмоциональная окраска воспринимаемого (насыщенный цвет, мелодичный звук), высшие чувства (восхищение, восторг, эстетическое наслаждение).

Управление произвольным вниманием учащихся основано на осознании цели (быть внимательным к такому-то объекту), поддерживается за счет волевых усилий. Развитие произвольности психических функций имеет значение, однако длительные волевые усилия приводят к появлению отрицательных эмоций, снижению мотивации учебной деятельности. Снижение степени волевых усилий возможно за счет появления интереса к

деятельности, осознания ее значимости, ценности для личности. Такое внимание носит название послепроизвольного. Использование его в практике учебной деятельности достаточно эффективно.

3. *Ситуативные* причины отвлечения внимания могут быть как внешними, так и внутренними. Внешние причины: изложение материала не соответствующее закономерностям внимания. Например, в начальных классах длительность поддержания продуктивного внимания – 20–25 минут, поэтому в середине урока необходима какая-то форма отдыха, эмоциональная пауза или смена деятельности. Если не учитывать эту закономерность детского внимания, неизбежны трудности продолжения урока.

К внешним причинам относится неблагоприятная среда (душное помещение, наличие посторонних раздражителей). Словесные раздражители (крики, пение, шепот) резко снижают сосредоточенность внимания, поэтому лучше во время объяснения материала не отвлекать внимания учащихся, особенно младшего школьного возраста, замечаниями. Можно найти другие приемы управления вниманием: пауза, несколько шагов навстречу «нарушителям».

Внутренние причины отвлечения внимания: функциональное состояние нервной системы (утомление, подавленное настроение), несоответствие педагогических требований индивидуальным особенностям сосредоточенности учащихся.

4. Методика *формирования* внимания учащихся была разработана и апробирована в школьной практике еще в 1970-е гг. под руководством профессора П. Я. Гальперина. В ее основу была положена теория поэтапного формирования умственных действий. В рамках этой теории внимание понимается как особое умственное действие контроля. Формирование его, как и всякого другого умственного действия, осуществлялось на основе предписаний-рекомендаций, которые первоначально предъявлялись учащимся в материализованной форме, а затем, по мере интериоризации формирования действия внимания, необходимость в таких предписаниях исчезала.

Наряду с общими закономерностями внимания учителю важно знать возрастные особенности внимания школьников. Внимание младших школьников неустойчивое, легко отвлекаемое: объем его невелик, распределяемость и переключаемость ниже, чем у старших школьников. Детям трудно управлять своим вниманием, у них преобладает произвольное внимание, зависящее от внешних особенностей, объекта (яркость, интенсивность, необычность, новизна, динамический характер), а также от степени интереса к объекту, мотивации деятельности, направленной на объект.

Младшим школьникам легче сосредоточиться на деятельности, имеющей наглядное мышление, чем понятийное. Эту особенность рекомендуется использовать на уроках, чередуя умственную деятельность с практической (выполнение рисунков, схем, изготовление макетов и т. д.). Опираясь на характерные для возраста особенности внимания, учитель начальных классов должен обучать учащихся управлять своим вниманием, формировать у них произвольное внимание.

Внимание подростков преимущественно произвольное, они способны сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради ее будущего результата. Однако лучше вести урок, опираясь не только на произвольное, но и на послепроизвольное внимание, использовать приемы, снижающие степень волевых усилий, например за счет появления интереса к материалу. Внимание подростков может быть устойчивым до 40 минут, если они сами делают некоторые волевые усилия. Подростки не менее чем младшие школьники нуждаются в психологической разгрузке во время урока, поскольку их возрастные физиологические особенности их являются причиной быстрой утомляемости, а работоспособность может быть даже ниже, чем работоспособность младших школьников. В подростковых классах желательно вести урок в быстром темпе, вовлекая школьников в продуктивную деятельность («пища для рук и ума в каждую минуту урока»), применяя организованные и уместные паузы для отдыха. При использовании эмоциональных пауз следует помнить, что эмоциональная возбудимость подростков высокая, поэтому чрезмерно эмоциональные приемы могут только осложнить работу учителя.

У старших школьников внимание интеллектуализируется, становится управляемым, формируются его индивидуальные свойства. Все это следует учитывать в рекомендациях по организации умственной деятельности учащихся в целом и внимания, в частности.

6.3. Восприятие – психическое отражение предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Для управления восприятием необходимо четко определить цель восприятия и его объект, выделить объект из общего фона (предметов, текста).

Восприятие – сложный психический процесс, который не сводится только к чувственному познанию, но связан с памятью, мышлением, речью. Воспринимаемый объект (предмет, понятие, закономерность) обозначается научным термином и включается в систему уже известных знаний, сопоставляется с другими объектами в каком-либо отношении. Объект восприятия подвергается анализу: выделяются отдельные части,

элементы, признаки, свойства. Для управления процессами анализа и синтеза можно использовать различные схемы, рисунки, графики.

В процессе восприятия ярко проявляются индивидуальные особенности учащихся: аудиальный, визуальный и кинестетический типы восприятия. В классе могут присутствовать представители всех трёх типов, поэтому методики обучения конкретным предметам должны учитывать требование «трехканальности» подачи материала.

Для обеспечения полноты и яркости восприятия, развития наблюдательности на уроках применяются наглядные средства усвоения материала: реальные объекты, муляжи, препараты, картины, рисунки, схемы, графики, слайды, кинофильмы, фотографии. Целесообразно применение словесной наглядности: яркое образное словесное описание явлений, событий. Словесное описание актуализирует представления детей, пробуждает творческое воображение. В ряде случаев использование литературных источников будет иметь незаменимый воспитательный эффект.

Управление восприятием учащихся на уроке должно опираться на знание возрастных особенностей этого процесса. Восприятие младших школьников слитное, нерасчлененное. Ребенок воспринимает общий вид объекта, но не видит его структуры, отдельных элементов, пространственных отношений. Для развития восприятия важную роль играет сравнение воспринимаемых предметов в каком-либо отношении, определение сходства и различия. Восприятие младших школьников ситуативно, конкретно. Если изменяются условия восприятия, школьники уже не могут правильно идентифицировать предмет. Важно варьировать условия восприятия, несущественные признаки, обращать внимание на существенные признаки.

Развитие восприятия младших школьников заключается в переходе от слитного, синкретического, фрагментарного восприятия ребенком предметов к расчлененному, осмысленному, категориальному отражению вещей, событий, явлений в их пространственных, временных, причинных связях. С развитием восприятия изменяются его структура и механизмы. Все большая роль принадлежит слову как средству анализа и обобщения воспринимаемого содержания.

6.4. Память – запоминание, сохранение и воспроизведение прошлого опыта.

От уровня развития памяти зависит успешность учения школьников. Работа учителя на уроке должна способствовать развитию памяти детей. В современной психологической литературе накоплен ценный материал, который может быть использован школьными психологами для помощи учителю.

Память – наиболее тренируемый познавательный процесс. Главное условие развития памяти – упражнение, тренировка. Успешность запоминания зависит от мотивации. Создание на уроке мотивации запоминания – один из приемов развития памяти. Например, подчеркнуть значимость материала для дальнейшего изучения курса. Помощь учителя может состоять также в том, что он четко формулирует мнемическую задачу: что запомнить, на какой срок, как точно. Сущность развития памяти – формирование мнемических приемов:

1) *ассоциации* – установление связей запоминаемого с чем-либо по сходству, смежности или противоположности. На уроке для стимулирования ассоциативных процессов достаточно задать классу вопросы типа:

Что напоминает вам это слово?

На что похоже это уравнение?

Что напоминает эта картина?;

2) *выделение опорных пунктов* – сущность способа заключается в поиске каких-либо опор, точек отсчета, т. е. «зацепок», «крючков», в качестве которых могут выступать фамилии, названия, даты, исторические персонажи, смешные моменты, особенности шрифта, необычные, незнакомые слова, формулы и т. д.;

3) *приемы группировки* – разбиение материала на части по смыслу, объему, ассоциациям и т. д.

4) *классификация* – группировка материала по определенным известным основаниям. Например, при изучении иностранного языка разделение вербального материала на классы: слова, обозначающие животных и растения, предметы мебели и домашнего обихода, и т. д. Учитель легко может придумать задания на классификацию любого учебного материала;

5) *схематизация* – изображение или описание чего-либо в упрощенном и обобщенном виде, в графической форме.

Учитывая закономерности памяти, не следует давать в середине урока наиболее важный материал, он запомнится хуже всего (эффект выпадения середины). При изложении материала следует начать с наиболее важного материала и повторить его в конце урока. Эффективность запоминания зависит также от характера материала. Материал должен быть разнообразным (однородный материал запоминается хуже).

Знание возрастных особенностей памяти учащихся существенно облегчает задачу управления мнемическими процессами на уроке. Память младших школьников произвольная, механическое заучивание преобладает над осмысленным запоминанием. Дети сравнительно редко используют при запоминании смысловые связи, опираются больше на внешние. У младших школьников преобладает образный интеллект, лучше

развита память на предметы и конкретные слова со зрительными образами, память на звуки, тоны, а также память на эмоционально окрашенные явления, представления, факты. Память на слова, обозначающие абстрактные понятия, значительно хуже. Значит, работая с младшими школьниками, учитель должен опираться на закономерности произвольного запоминания, использовать чаще опору на образную и эмоциональную память, не исключая приемы развития произвольной памяти, смыслового, опосредованного запоминания.

В подростковом возрасте смысловое запоминание начинает доминировать над механическим. Сама смысловая память перестраивается, становится опосредованной. Все большую роль играет опосредование словом, а не образом. Повышается роль второй сигнальной системы в управлении мнемическими процессами.

Объем информации, которую приходится запоминать, в старших классах возрастает, изменяется и характер информации, увеличивается доля абстрактного материала. Повышается интерес к различным приемам запоминания, мнемотехнике, обучение которым составляет одну из задач учителя. От этого зависят не только глубина и прочность знаний, успеваемость, но и дальнейшее развитие интеллекта.

6.5. Мышление – высшая форма психического отражения, которая заключается в обобщенном и опосредованном отражении предметов и явлений действительности, связей между ними.

Как известно, мышление начинается с постановки проблемы, задачи, вопроса. Для активизации мышления могут быть использованы: проблемное изложение материала, разрешение проблемных ситуаций, обучение решению различных задач, анализ ситуаций, поиск ответов на различные вопросы, риторический вопрос при объяснении материала.

Необходимо обеспечить принятие учениками задачи (цели, данной в определенных условиях), формировать внутреннее побуждение к достижению этой цели, задачи – мотив. Здесь может быть использовано множество различных приемов: 1) способ подачи цели как эмоционально привлекательной, интересной; 2) привлечение учащихся к самостоятельной формулировке цели (вопроса, задачи) (например, в конце изложения темы предлагается сформулировать вопросы по теме); 3) выбор учебных задач из числа предложенных; 4) использование стимулов как внешних подкреплений мышления (похвала, отметка), сюда же можно отнести использование различных форм межгруппового взаимодействия учащихся на уроке (например, соревнование); 5) варьировать степень трудности учебных задач (слишком трудные мыслительные задачи должны использоваться при условии сформированности мотивации).

Другое условие развития мышления школьников – формирование способов решения задач: приемов умственных действий, алгоритмов, алгоритмических предписаний для решения определенного класса задач, логических умений.

У младших школьников преобладает образное мышление. Младший школьник может также мыслить логически, но отсутствие наглядных представлений объекта затрудняет оперирование понятиями, поэтому важно обеспечить взаимодействие конкретного и абстрактного мышления в процессе обучения.

У подростков способность к абстрактному мышлению возрастает, изменяется соотношение между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом конкретно-образные (наглядные) компоненты мышления не регрессируют, а сохраняются и развиваются, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления. Формирование абстрактных понятий происходит более успешно тогда, когда оно опирается на методически правильно подобранные наглядные образы. Развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, раскрытию содержания понятий в конкретных образах и представлениях.

Под влиянием школьного обучения развивается аналитико-синтетическая деятельность, учащиеся стремятся выделить главное в материале, овладевают умением обосновывать, доказывать определенные положения, делать обобщения. У подростков уже проявляется способность к самостоятельности суждений, критичности, к творческому мышлению. Наиболее полно эти особенности развиваются в старших классах, в юношеском возрасте.

Мышление в старшем возрасте обладает большей организованностью и последовательностью, логичностью; для него характерны глубина и основательность. Возникает интерес к причинному объяснению явлений. Старшеклассники способны осуществлять опережающее мышление, планирование. Процесс мышления включает выдвижение и самостоятельную проверку гипотез. Все это позволяет говорить о способности к научному мышлению. В юношеском возрасте отчетливо обозначаются индивидуальные различия мышления, которые проявляются в предпочтениях определенных учебных предметов, результатах решения различных типов задач, в особенностях когнитивных стилей.

6.6. Чувства – это переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает или делает. Под **эмоцией** понимают непосредственное переживание какого-нибудь чувства.

Под влиянием эмоций может изменяться течение всех познавательных процессов. Эмоции могут избирательно способствовать одним познавательным процессам и тормозить другие. Задача учителя – научить школьников управлять чувствами, подчинять их разум и волю, сдерживать гнев, а иногда бурное веселье.

Невозможно полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Их возникновение в учебной деятельности может сыграть позитивную роль, побуждая их к преодолению. Важной здесь является интенсивность: слишком сильные и часто повторяющиеся отрицательные эмоции приводят к разрушению учебных действий и, становясь устойчивыми, приобретают невротический характер. Вместе с тем, ориентация ученика только на получение положительных эмоций, связанных с успехами или занимательностью уроков, тоже является малопродуктивной. Изобилие однотипных положительных эмоций вызывает скуку. Ребенку необходим динамизм эмоций, их разнообразие, но в рамках оптимальной интенсивности.

Эмоции и чувства плохо поддаются волевой регуляции. Нельзя требовать от ребенка не переживать то, что он переживает, чувствует; можно ограничивать лишь форму проявления негативных эмоций. Кроме того, задача состоит не в том, чтобы подавлять или искоренять эмоции, а в том, чтобы косвенно, опосредованно направлять их, организуя деятельность ребенка.

Чувства и воля тесно взаимосвязаны. **Воля** – это сознательная организация и саморегуляция человеком своей деятельности и поведения, направленная на преодоление трудностей при достижении поставленной цели.

Выделяют следующие направления воспитания воли через учебную деятельность:

- организация деятельности учащегося, в процессе которой он учится делать волевые усилия;
- личный пример взрослого;
- самовоспитание школьников.

Поскольку развитие регуляторных процессов проходит большой путь на протяжении школьного возраста, окружающие взрослые на разных возрастных этапах должны по-разному контролировать поведение ученика, переходя от достаточно жесткого контроля к контролю смягченному и эпизодическому, побуждающему ребенка к самоконтролю.

6.7. Воображение – психический процесс, заключающийся в способности создавать образ реально не существующего объекта, удерживать его в сознании и манипулировать им.

Дошкольное детство, первые годы обучения в школе характеризуются бурным развитием процесса воображения. Необходимым элементом игры в дошкольном возрасте является воображаемая ситуация,

фантазия выступает как одно из важнейших условий усвоения общественного опыта. В процессе обучения воображения является существенной предпосылкой для усвоения знаний, требующих умения представить себе конкретную ситуацию, которую ребенок не может воспринять непосредственно.

Воображение, имеющее в своей основе создание образов, соответствующих описанию, называют *воссоздающим*. При чтении как учебной, так и художественной литературы, при изучении географических карт и исторических описаний оказывается необходимо воссоздавать при помощи воображения то, что отображено в этих книгах, картах и рассказах.

Творческое воображение предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Следовательно, развитие воображения, поощрение склонности учащихся к фантазированию является важным направлением в деятельности педагога, особенно на начальных этапах обучения. Необходимо шире применять такие методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное (или с помощью учителя) открытие нового знания, усиливают веру учащегося в свою способность к таким открытиям.

Тема 7. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

ПЛАН

- 7.1. *Воспитание как основной процесс формирования личности.*
- 7.2. *Психологические механизмы формирования личности в процессе воспитания.*
- 7.3. *Психологические условия формирования свойств личности.*
- 7.4. *Показатели и критерии воспитанности школьников.*

7.1. Личность формируется под влиянием различных факторов, доминирующим среди которых является воспитание. В современной науке не существует единой трактовки понятия «воспитание».

В педагогике под **воспитанием** понимается процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств. С позиции психологии **воспитание** – это планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных мотивов, интересов, идеалов, мировоззрения и установок.

В перечень основных понятий психологии воспитания входят основные компоненты процесса воспитания: *цели – задачи – противоречия – принципы – содержание – средства – формы – методы – контроль – оценка результата.*

Процесс воспитания начинается с определения его целей. *Цель* – это ожидаемые изменения в человеке, осуществленные в результате воспитательных воздействий. Главной целью воспитания является формирование и развитие ребенка как личности, которая обладает полезными качествами, необходимыми для жизни в обществе.

Цели воспитания не могут устанавливаться раз и навсегда для любого общества. Изменения общественного устройства и социальных отношений ведут к изменению целей воспитания. В настоящее время цели воспитания, соответствующие новым тенденциям общественного прогресса, заключаются в том, чтобы воспитать современное поколение в духе активного созидательного труда, соблюдения и гармонизации интересов общества и личности, развития духовности человека, сохранения его физического и нравственного здоровья, формирования гражданственности.

Задачи воспитания на всех этапах социальной истории определяются общечеловеческими и нравственными ценностями. Процесс воспитания диалектичен, что выражается в его непрерывном развитии. Диалектика воспитательного процесса раскрывается в противоречиях. Наиболее изученными *противоречиями* являются: противоречия между задачами воспитания и уровнем воспитанности школьника, между школой и семьей, между стихийным влиянием социальной среды и целенаправленностью, планомерностью воспитания.

Принципы – исходные положения, на которых строится воспитательный процесс (принцип связи воспитания с жизнью, трудом; принцип личностного подхода в воспитании, принцип единства воспитательных воздействий).

Содержание воспитания. По этому признаку выделяют умственное, нравственное, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. В настоящее время формируются новые направления воспитательной работы – гражданское, правовое, экономическое, экологическое.

Средства воспитания – то есть действия, направленные на изменение личности воспитуемого. Могут быть прямыми (непосредственными) и косвенными (книги, мнения других); осознанными и неосознанными (без преднамеренного воздействия); эмоциональными (направленными на аффективную сферу), когнитивными (на систему знаний) и поведенческими (на поступки человека).

Формы (индивидуальная, групповая, коллективная).

Методы – способы реализации воспитательного процесса: *формирования сознания* – рассказ, беседа, объяснение, лекция, доклад, пример; *организации деятельности и формирования опыта поведения* – упражнение, общественное мнение, воспитывающие ситуации; *стимулирования* – поощрение, наказание, соревнование.

Контроль и оценка результата – постоянная диагностика уровня воспитанности на основе критериев воспитанности.

7.2. Поскольку психологический аспект формирования личности состоит прежде всего в формировании мотивов поведения и деятельности, постольку закономерным является вопрос о его психологических механизмах. К основным механизмам формирования личности, по мнению Ю.Б. Гиппенрейтер, относят сдвиг мотива на цель, идентификацию и освоение социальных ролей. Они являются стихийными механизмами, поскольку человек, подвергаясь их воздействию, не может в полной мере их осознать, а также управлять ими. Эти механизмы играют ведущую роль в формировании личности до подросткового возраста, а затем продолжают участвовать в развитии человека вместе с сознательными формами самовоспитания.

Рассмотрим функционирование *механизма сдвига мотива на цель*. Этот процесс подчиняется правилу: тот предмет (идея, цель), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив (т.е. говорят, что произошел сдвиг мотива на цель или цель приобрела статус мотива). Сразу заметим, что данный механизм детерминирован характером воспитания ребенка. Установлено, что в случае, если общение со взрослым приносит ребенку не радость, а лишь одни огорчения, механизм сдвига на цель не действует. И, соответственно, правильного воспитания личности не происходит.

Конечно, не все можно передать ребенку в форме направленных воспитательных воздействий. Большая роль в передаче личностного опыта принадлежит косвенным влияниям – через личный пример, подражание. Соответствующий механизм получил название *механизма идентификации*. Характерной особенностью процесса идентификации является то, что на первых порах он происходит независимо от сознания ребенка. Это требует особенной ответственности от воспитателей – ответственности за качество собственной личности. На более поздних возрастных этапах развития круг лиц, из которых выбирается объект идентификации, значительно расширяется (известный спортсмен, неформальный лидер в компании сверстников, литературный герой и т.д.).

Недостаточное количество идентификаций в детстве ведет к возникновению целого блока социально-психологических проблем уже у взрослого человека. Например, было установлено, что те дети, которые в дошкольном возрасте мало играли в ролевые игры и тем самым мало воссоздавали поведение взрослых, хуже адаптируются к социальным условиям.

Механизм принятия и освоения социальных ролей описывается в психологии с помощью понятий «социальная позиция» и «социальная

роль». Социальная позиция – это функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям. Оно характеризуется совокупностью прав и обязанностей. Заняв данную позицию, человек должен выполнять социальную роль – осуществлять совокупность действий, которые ожидает от него социальное окружение.

Необходимо отметить, что набор социальных позиций и ролей широк и разнообразен. Среди них роль дошкольника или ученика первого класса, роль ученого, матери, мужчины или женщины и т.д. После того, как человек начал выполнять требования социальной роли, через некоторое время она становится неотъемлемой частью его личности.

7.3. Принято считать, что наиболее успешно формирование психологических свойств личности происходит при соблюдении следующих условий.

1. Основой всей воспитательной работы должно являться формирование у учащихся нужной мотивации. Это значит, что прежде, чем формировать у учащихся какие-то качества, свойства, надо вызвать у них потребность в этих качествах.

Существует два основных пути формирования у учащихся нужной мотивации:

1-й путь состоит в создании таких объективных условий, такой организации деятельности учащихся, которые ведут к формированию нужной мотивации. Этот путь означает, что воспитатель так организует определенную деятельность, чтобы она вызывала у них положительные эмоции. Если эти чувства учащиеся испытывают достаточно долго, то у них возникает потребность в самой этой деятельности, а тем самым включается новый стойкий мотив к указанной деятельности;

2-й путь заключается в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой форме побуждений, целей, идеалов, которые, по замыслу воспитателя, должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие (методы убеждения, разъяснения, внушения, информирования).

2. Воспитательные воздействия педагог должен адресовать не только уму детей, но и их *чувствам*. Поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, полноценными воспитательные воздействия будут тогда, когда затрагивают все сферы личности: когнитивную, эмоциональную и поведенческую.

3. *Подкрепление*. Отсутствие подкрепления, поощрения или порицания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации. В конечном итоге это приводит к угасанию мотива.

4. *Принцип развития в деятельности.* Деятельность ребенка – необходимое условие формирования личности. Только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом, можно осуществлять действенное воспитание. В деятельности формируются и проявляются привычные способы поведения.

5. *Активность и самостоятельность.* В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания. Ребенок активен, он сам способен приобретать опыт и творить. Поэтому основным фактором саморазвития человека как личности является самовоспитание (ступени: физическое, волевое, нравственное, профессиональное). Строится на основе сформулированных человеком 1) целей; 2) программы действий; 3) контроля; 4) оценки результатов; 5) самокоррекции.

7.4. Перед психологией воспитания стоит вопрос о критериях воспитанности школьника. А. К. Маркова, исследуя психологические закономерности труда учителя, указывает, что чрезвычайно важным для оценки его эффективности являются именно те психические изменения в развитии учащихся, которые происходят в результате труда педагога: *обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость.* Воспитанность ученика, по ее мнению, включает в себя:

* запас нравственных представлений (то, что он знает о нормах поведения и отношения к обществу);

* нравственные убеждения (как ученик воспринимает нравственные нормы для себя лично – личностные смыслы, мотивы, ценности);

* реальное нравственное поведение.

Воспитанность представляет собой согласованность знаний, убеждений и поведения. **Воспитуемость** понимается как возможности ученика к дальнейшему личностному росту вместе со взрослыми, восприимчивость к воспитанию, потенциальный уровень воспитанности.

В психологической науке существует концепция Л. Кольберга о стадиях нравственного развития человека. (Ученый провел исследование, по результатам которого сделал обобщения о стадильности развития нравственности и ее видах. Он рассказывал группам испытуемых такую историю: «У одного человека по имени Ганс сильно заболела любимая жена. Спасти ее могло только чудо – лекарство, которое, к счастью, изобрел местный аптекарь. На изготовление этого лекарства аптекарь потратил 40 долларов, но продать его он хотел не меньше, чем за 400 долларов. Таких денег у Ганса не было, и он предложил аптекарю купить лекарство в рассрочку. Но аптекарь отказался от такого предложения. Тогда Ганс ночью разбил окно в аптеке и украл лекарство»). Затем Кольберг предложил дать оценку поступку Ганса. В результате исследователь вывел уровни и стадии формирования нравственных оценок, которые зависели от возраста испытуемых).

1-й уровень – преднравственный (характерен для детей в возрасте от 4 до 10 лет). Поведение определяется внешними обстоятельствами, а точка зрения других людей в расчет не принимается.

1-я стадия («покорность и наказание»): суждения выносятся в зависимости от последствий поступка (чего он заслуживает – поощрения или наказания);

2-я стадия («личный интерес»): суждения выносятся в соответствии с пользой, которую можно извлечь из поступка.

2-й уровень – конвенциональный (с 10 до 13 лет). На этом уровне человек, оценивая действия и поступки других и самого себя, придерживается социальных норм и социальных ролей и учитывает то, как оценят поступок другие люди.

3-я стадия («одобрение другими людьми»): суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение со стороны других людей;

4-я стадия («авторитет, закон и порядок»): суждение выносится на основе уважения к власти, законам и существующему порядку.

3-й уровень – постконвенциональный (с 13 лет). Это уровень «истинной морали», когда человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, которые он вырабатывает самостоятельно.

5-я стадия («общественный договор и демократия»): поступок может быть оправдан с точки зрения прав человека: некоторые общественные законы в экстренных ситуациях могут быть нарушены;

6-я стадия («универсальные принципы»): поступок расценивается как «правильный», если продиктован совестью человека и осуществлен во имя ценности жизни.

Тема 8. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФАКТОРОВ ВОСПИТАНИЯ

ПЛАН

8.1. Общение как фактор воспитания личности.

8.2. Основные институты воспитания личности.

8.3. Роль игры, сказки, изобразительной деятельности в воспитании личности.

8.4. Особенности воспитания на разных возрастных этапах.

8.1. Человек – существо социальное. С самого начала своей жизни он включен в процесс общения с людьми. В процессе социального взаимодействия человек приобретает социальный опыт, субъективно усвоенный, он становится неотъемлемой частью личности. Процесс и результат усвоения человеком социального опыта называется **социализацией**. Воспитание, по существу, есть одна из форм социализации личности, а именно управляемый и целенаправленный

процесс социализации. Поскольку социализация неразрывно связана с **общением** (взаимодействие двух и более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и аффективно-оценочного характера) людей, общение может рассматриваться как фактор воспитания.

Психолог М. И. Лисина изучала процесс развития общения и его роль в воспитании детей раннего возраста. Она установила, что с рождения ребенка его общение с окружающими людьми направляется особой потребностью, которая состоит в стремлении человека к самопознанию, к познанию окружающих людей с целью саморазвития.

Содержанием общения, которое служит воспитательным целям, является передача от человека к человеку полезной информации, на основе которой люди могут формироваться и развиваться как личности. Эта информация включает ценности, нормы и формы поведения, оценки и представления, идеалы, цели и смысл жизни. Мера их принятия одним человеком в общении с другими людьми зависит от отношения людей друг к другу, определяемого эталонами межличностного восприятия.

Данные эталоны не всегда осознаются человеком, который их применяет. В них отражаются особенности социальной группы, референтной для индивида. Ребенок всегда стремится к одобрению своих поступков со стороны авторитетных для него взрослых.

Авторитет (лат. – *власть, влияние*) означает, что взрослый (родитель, учитель), пользуясь своей властью или статусом, влияет на ребенка с помощью различных воздействий, а ребенок отвечает изменениями на те из них, которые являются для него значимыми.

Психологи выделяют три типа стратегий психологического воздействия, зависящих от специфики теоретических подходов. Смысл последних заключается в том, как рассматривать ребенка: пассивным, зависимым от взрослых существом (объектом) или субъектом своей собственной деятельности и взаимодействия.

Императивная стратегия – ее основные функции заключаются в контроле над поведением и установками человека и их подкреплении. Одним из главных воздействий является принуждение и подавление воли ребенка во что бы то ни стало: воспитанник обязан беспрекословно выполнять требования педагога. Теоретической платформой является *бихевиоризм*, согласно которому психика человека – пассивный объект воздействия окружающего и его продукт. Менее пригодна в педагогической практике, так как воздействие, осуществляемое без учета актуальных состояний и отношений другого человека, приводит к обратным и даже отрицательным последствиям.

Манипулятивная стратегия – основывается на умелом воздействии на человека с целью подчинения его себе, своим целям.

Считается, что данная стратегия теоретически подтверждается *психоанализом*, согласно которому человек – существо биологическое, а потому злое и аморальное. Эти качества исправляются только с помощью манипулирования. Проникая в самые потаенные механизмы психики человека, можно управлять ею даже вопреки желаниям самого человека. Следовательно, подобная стратегия может быть опасной, поскольку предписывает людям поступать определенным образом, вопреки собственной воле.

Развивающая стратегия – основана на вере в конструктивное, активное начало в человеке. Принципы, на которых она основывается – это эмоциональная и личностная открытость партнеров по общению, доверительность и искренность выражения чувств и состояний.

Базируется на *личностном подходе* во взаимодействии, главным в котором является опора на неповторимость и уникальность личности ребенка. В педагогической практике предпочтение должно быть отдано развивающей стратегии, поскольку только она способствует развитию субъектности ребенка.

8.2. Под институтами воспитания понимают общественные организации и структуры, призванные оказывать воспитательные воздействия на личность. Традиционно главными институтами воспитания ребенка называют семью и школу, а также контакты со сверстниками в организованных и неорганизованных группах.

8.2.1. Семья обеспечивает ребенку тот минимум общения, без которого он не стал бы личностью. Приобретенное в семье в детские годы ребенок сохраняет всю жизнь. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, теплота и холодность – все эти качества ребенок приобретает в семье.

На успешность воспитания детей сильное влияние оказывает стиль родительского воспитания. Г. Крайг предлагает следующую классификацию стилей, выделенных на основе соотношения двух параметров: родительского контроля и теплоты.

Авторитетный – предполагает высокий уровень контроля, когда родители признают и поощряют растущую автономию своих детей, а также теплые отношения (родители открыты для общения). Результат – дети социально адаптированы, уверены в себе, обладают высокой самооценкой.

Авторитарный – характеризуется высоким контролем, родители требуют неукоснительного выполнения своих указаний; отношения холодные, отстраненные. Дети при этом замкнуты, непритязательны. Девочки пассивны и зависимы, мальчики неуправляемы и агрессивны.

Либеральный – предполагает низкий уровень контроля и теплые отношения. Детям предоставлен избыток свободы, родители не устанавливают каких-либо ограничений. Результат – дети склонны к непослушанию, нетребовательны к себе. В некоторых случаях они становятся активными, самостоятельными.

Индифферентный – низкий уровень контроля и холодные отношения. Родители не устанавливают для детей никаких ограничений, безразличны к детям. Из-за обремененности собственными проблемами не остается сил и времени на воспитание детей. Если безразличие сочетается с враждебностью, ребенок проявляет склонность к отклоняющемуся поведению.

Детский психиатр М. И. Буянов предложил классификацию традиционных ошибок современного семейного воспитания:

* *гипоопека* (ребенок ощущает дефицит заботы и вынужден самостоятельно, без помощи любящего взрослого, формировать навыки социальной жизни);

* *гиперопека* (ребенок лишен самостоятельности);

* *воспитание по принципу Золушки* (ребенок ощущает скрытое или явное эмоциональное отторжение, родители предъявляют к ребенку завышенные требования);

* *воспитание по типу принца* (чувство вины за собственную занятость родители заглаживают большим количеством подарков).

В целом, семья может выступать в роли как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Вместе с тем воспитательное воздействие семьи ограничено, так как оно не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи.

8.2.2. В школе развивающийся ребенок проводит значительную часть своей жизни. Здесь его воспитывают учителя и сверстники, каждый из которых несет для ребенка что-то новое, а это обеспечивает широкие возможности для различных воспитательных воздействий.

Среди малых контактных групп, членом которых является школьник, наибольшее влияние на его развитие оказывает школьный класс. Это связано, прежде всего, с возможностями, предоставляемыми классом для удовлетворения школьником базовых социальных потребностей: в общении, в самоактуализации, в общественном признании. Их реализация влияет на принятие ребенком класса, на идентификацию с ним, на осознание себя как члена данной группы, на эмоциональное самочувствие. Под влиянием внутригруппового статуса формируются мотивы поведения школьника, его отношение к учебе и другим жизненным ценностям.

Различный внутригрупповой статус школьника по-разному действует на формирование и развитие его личностных качеств. У ребенка

может сформироваться тот или иной комплекс психологических особенностей, в зависимости от статуса, занимаемого им в классе.

Благополучная внутригрупповая позиция школьника ведет к расширенным контактам, развивая коммуникативные качества, формируя уверенность в себе, своих силах. Намного больше психологических проблем возникает с детьми, чье положение в классе можно расценить как неблагоприятное. Низкий внутригрупповой статус создает достаточно серьезные проблемы для социальной адаптации ребенка и формирования социально желательных качеств. Ребенок, лишенный общения со сверстниками, растет замкнутым, угрюмым. Устойчивые отрицательные переживания могут привести к формированию депрессивных эмоциональных состояний, акцентуаций характера и т. п. Неприятие классом ребенка может приводить к отказу от учебной деятельности, ребенок может переключиться со школьного общения на общение в рамках дворовой или какой-либо иной компании, отвергающей социально-значимые ценности и принимающей асоциальные цели.

Положение ученика в коллективе зависит не только от особенностей школьника, но и от норм принятых в коллективе отношений. Один и тот же ученик в одном коллективе может оказаться в благоприятном, а в другом – в неблагоприятном положении. Например, может быть, что коллектив подавляет одаренную личность, препятствуя ее развитию, не принимая из-за непонимания, зависти. Таким образом, класс оказывает на формирование и развитие личности школьника достаточно большое влияние.

8.3. В традициях отечественной педагогической психологии источник психического развития помещен не в самом человеке, а вынесен вовне – в культурно-исторический опыт. Объекты культуры не просто дают человеку некоторые представления о мире, но и порождают новый личностно значимый опыт, определенные качества и состояния. Рассмотрим роль игры, сказки, изобразительной деятельности в воспитании личности.

8.3.1. Игра – важнейшая часть жизни ребенка. Д. Б. Эльконин в книге «Психология игровой деятельности» определяет игру как «исторически возникший и социально-обусловленный вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми деятельности взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности». Существует множество теорий, объясняющих происхождение и значение игры для развития ребенка. Так, Л. С. Выготский отмечал, что игра создает «зону ближайшего развития», в ней ребенок становится «как бы на голову выше самого себя».

Игра для ребенка является таким же средством выражения мыслей и чувств, как речь для взрослого. Дошкольнику легче проявить свои переживания в игровых действиях с помощью игрушек, чем рассказать о них. Игра может открыть то, что пережил ребенок, как он реагирует на это, какие желания, мечты и потребности испытывает. (В игре ребенок может вернуться к травмирующим переживаниям своей жизни или к обстоятельствам, в которых он не достиг успеха, и в безопасной для себя обстановке заново проиграть то, что причинило ему боль, расстроило или напугало. Психологи, работавшие в Армении после землетрясения, обратили внимание на то, как дети повторяли эту трагическую ситуацию в игре. Дети строили домики из кубиков и разрушали их. Домики ломались, кругом были убитые и раненые, спасатели и врачи оказывали им помощь. Такие игры продолжались несколько недель. Их смысл для ребенка заключался в том, чтобы в безопасной для себя обстановке заново проиграть травматические ситуации, после чего острота переживания снижалась). Игра создает условия для формирования способностей к общению и развитию интеллекта.

8.3.2. Сказка. Имеет важное значение для развития ребенка, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Сказка вбирает и хранит в себе народную мудрость, особенности национального характера, общечеловеческие ценности и идеалы. «Сказка – повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил», – говорится в словаре С. И. Ожегова.

Психологические механизмы влияния сказки на развитие ребенка:

1) *механизм идентификации* – бессознательная проекция какой-либо личностью себя на нечто иное (другую личность). В русских народных сказках главным героем, как правило, является младший из трех братьев, дурак, падчерица, т. е. герой, чем-либо обделенный и вызывающий сочувствие и сопереживание читателя. Ребенок может без труда занять позицию героя произведения, пытаться преодолеть стоящие на его пути препятствия;

2) *решение эмоционально-личностных проблем ребенка, снятие психоэмоционального напряжения* – персонажи сказок подвергаются испытаниям, они не всегда успешны в своих действиях, что позволяет ребенку прожить эти ситуации вместе с ними. (На консультацию к психологу пришла мама с просьбой объяснить, почему ее сын в течение недели просит еще и еще раз прочитать сказку про Машу и трех медведей. Во время беседы мама рассказала, что после рождения младшей сестры мальчик был переселен из своей кровати в комнату к бабушке. Мальчик переживал чувство ревности, обиды, связанное, в том числе, с потерей собственного, уже обжитого места. Сюжет сказки, действия персонажей и то, чем она закончилась, видимо позволяли ему снять то напряжение, которое он испытывал);

3) *освоение морально-этических норм поведения* – сказки наполнены ситуациями морального выбора. Благодаря сказке ребенок понимает, что есть добро и что есть зло. Плохой герой совершает отрицательные поступки, хороший – добрые;

4) *получение нового опыта через сказку* – сказка предлагает ребенку различные модели поведения. В каждой сказке заложено противоречие.

Столкновение доброго и злого начала. В результате через сказку ребенок приобретает качества, необходимые для решения трудных ситуаций;

5) решение задач возраста. Каждый возраст имеет свою психологическую задачу. Именно поэтому для каждого возраста свои сказки. Например, возраст 5–7 лет связан с формированием половой идентичности, понимания своей половой принадлежности, основанной на подражании взрослым. Отсюда сказки, адресованные мальчикам: «Сивка-Бурка», «Иван-царевич и серый волк» и девочкам «Крошечка-Хаврошечка», «Гуси-лебеди».

8.3.3. Рисование – сложная синтетическая деятельность, в которой обнаруживается формирующаяся личность ребенка и которая оказывает существенное влияние на формирование личности.

Изобразительная деятельность является продуктивной деятельностью, которую ребенок осваивает к трем годам. До двух с половиной лет дети, как правило, бесцельно черкают карандашом по любой поверхности. В возрасте 3 лет дети начинают рисовать отдельные формы: линия, спираль, круг, квадрат, крест, треугольник и т.д. В 4 года дети способны уже объединять отдельные формы в сочетания по замыслу, знаменуя начало стадии предметного рисунка. Первым рисунком обычно бывает человеческая фигура. Затем следуют рисунки цветов, животных, домов, автомобиля, корабля.

В рисунках детей выражаются их представления об окружающем мире, отражающие особенности детского восприятия и мышления, отношение ребенка к изображаемому, эмоциональные впечатления, вызываемые у него предметами и событиями.

8.4. Особенности воспитания на разных возрастных этапах:

8.4.1. Период от зачатия до момента рождения (пренатальный период). Младенческий возраст.

Существует мудрый древнеиндийский афоризм: «До пяти лет общайтесь с сыном как с царем, с 5 до 15 – как со слугой, после 15 – как с другом». Это высказывание находит свое подтверждение в современных психологических концепциях, которые убеждают, что характер ребенка, его установка на жизнь и мировосприятие (+ или -) формируются до 5–7 лет. Формирование психики ребенка начинается задолго до его появления на свет. Если родители не хотят появления ребенка, это и есть первая угроза психологическому благополучию ребенка (родительское программирование неосознаваемой программы жизни личности).

Задача младенческого возраста – формирование базового доверия к миру, преодоление чувства отчужденности в непосредственном эмоциональном общении с матерью. Определяется не особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием любви и нежности, проявляющимися в заботе о ребенке. Значение для формирования

личности имеет воспитание потребности в человеке: с ребенком надо говорить, улыбаться, рассказывать ему сказки, не смущаясь тем, что дитя еще не все понимает из того, что говорит ему взрослый.

8.4.2. Раннее и дошкольное детство. Ребенок сталкивается с первыми нормами, запретами и ограничениями. Важной задачей этого возраста становится овладение навыками контроля над своей эмоциональной жизнью, формирование способности к опрятности и дисциплине. Реакции родителей должны помогать понять детям, как их поведение влияет на окружающих. Дети нуждаются в обратной связи, которая может выражаться в похвале или в мягком порицании. Основной принцип обратной связи заключается в том, что обсуждается не личность ребенка, а его конкретные действия.

Психологи считают, что в дошкольном возрасте ребенок пытается установить новые формы отношений с окружающими. Родители и воспитатели отмечают любимую фразу ребенка: «Я сам!» Ребенок пытается самоутвердиться. Если поддержать – формируется инициативность, если препятствовать – чувство вины и зависимость.

8.4.3. Младший школьный возраст. С началом обучения школа становится центром жизни младшего школьника и учитель – одной из ключевых фигур. Именно от него во многом зависит эмоциональное самочувствие ребенка. Оценка учителя является для него главным мотивом и мерилем его усилий. Преобладание в учебной деятельности неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками учителя, ведет к нарастанию у школьников неуверенности в себе. Справедливая и обоснованная оценка учителя, данная ученику, имеет значение для формирования позитивного отношения к нему одноклассников.

Однако есть ученики, у которых даже под влиянием педагогических ошибок не формируется отклонений в поведении. Гарантией устойчивости состояния таких детей является отношение родителей к ребенку. Если ребенок чувствует в семье защищенность, у него вырабатывается «иммунитет» к социальным стрессам вне семьи. На практике чаще бывает наоборот. Общение с младшим школьником в семье не только не компенсирует трудности, возникающие у ребенка в школе, но и усугубляет их. Родители могут сами чувствовать неуверенность перед школой. Кроме того, не редкость – ожидание высоких результатов и активное демонстрация своего недовольства в случае их недостижения.

А. Л. Венгером выделены пять основных типов неблагоприятного развития младших школьников:

1) «хроническая неуспешность».

Нарушения деятельности ведут к неуспеху, который порождает тревогу. Тревога дезорганизует деятельность ребенка и способствует закреплению неудач. Наиболее распространенные причины:

недостаточная готовность ребенка к школе, негативная самооценка ребенка как следствие семейного воспитания, неадекватная реакция родителей на естественные затруднения ребенка при освоении учебной деятельности;

2) «уход от деятельности».

Ребенок погружен в свой собственный фантазийный мир, уходит в свою жизнь, мало связанную с задачами, стоящими перед учеником начальной школы. Причины: повышенная потребность во внимании, которая не удовлетворяется; инфантилизация как проявление незрелости; богатое воображение, которое не находит своего выражения в учебе;

3) «негативистическая демонстративность».

Ребенок нарушает правила поведения, стремясь получить внимание. Причины: акцентуации характера, повышенная потребность во внимании со стороны окружающих;

4) «вербализм».

Дети отличаются высоким уровнем развития речи, но задержкой в развитии мышления. Проявляется в демонстративности, связанной с ориентацией на достижения. Причины: повышенная самооценка ребенка с переоценкой способностей ребенка родителями;

5) «интеллектуализм».

Связан с особенностями познавательных процессов. Хорошо развито логическое мышление, хуже развита речь, и слабо развито образное мышление. Причины: недооценка родителями значимости собственно детских видов деятельности.

8.4.4. Подростковый и юношеский возраст. Главной задачей развития в подростковом возрасте является самоопределение в сфере человеческих ценностей и общения между людьми. Центральная потребность подростка – быть и чувствовать себя взрослым. Родителям и педагогам следует обратить внимание на формирование у них отношения к подросткам как самоценным личностям, имеющим ограничения и ресурсы для своего развития. Необходимо повысить в глазах взрослых ценность общения с детьми и показать, как важно проявлять искренний интерес к потребностям ребенка и его интересам.

Воспитательная работа в юношеском возрасте должна быть направлена на то, чтобы: сформировать на высоком уровне структуру самосознания (Кто Я? Каков Я? К чему способен?); развить потребности, обеспечивающие содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации, перспектива самоопределения; создать предпосылки для становления индивидуальности как осознания своих способностей.

Тема 9. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПЛАН

- 9.1. Педагогическая деятельность и ее структура.
- 9.2. Мотивация педагогической деятельности.
- 9.3. Педагогические функции и умения.
- 9.4. Стилль педагогической деятельности.
- 9.5. Индивидуальный стилль деятельности педагога.

9.1. Педагогическая деятельность как вид деятельности представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное и интеллектуальное развитие.

В структуре педагогической деятельности выделяются следующие компоненты (по Н. В. Кузьминой):

1) гностический – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, которая включает *три уровня: мировоззренческий, общекультурный, уровень специальных знаний*;

2) конструктивный – представляет собой мысленное моделирование учебно-воспитательного процесса, обеспечивает стратегическую направленность педагогической деятельности;

3) организаторский – служит организации процесса обучения учащихся, самоорганизации деятельности учителя;

4) коммуникативный – способствует эффективному, с точки зрения решения педагогических задач, общению учителя и учащихся.

9.2. Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является **мотивация**. В педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в учебной – *внешние и внутренние мотивы*. О внутреннем типе мотивации можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, то это внешняя мотивация, которая, в свою очередь, может быть:

положительной (связана с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ);

отрицательной (связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны администрации).

Вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование или мотив власти.

Основные признаки:

желание контролировать свое социальное окружение;

желание воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, убеждения или приказа;

желание побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами.

Н. А. Аминов приводит следующие *виды мотивов власти*, соотносимые с педагогическими действиями учителя (таблица 9.1.):

Таблица 9.1. Мотивы власти в педагогической деятельности (по Н.А. Аминову).

Виды мотива власти	Педагогические действия учителя
1. Власть вознаграждения	Определяется ожиданием, в какой мере учитель может удовлетворить один из мотивов ученика и насколько учитель поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения ученика.
2. Власть наказания	Определяется ожиданием ученика, во-первых, той меры, в какой учитель способен наказать его за нежелательные действия, во-вторых, насколько учитель сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения ученика.
3. Нормативная власть	Интериоризированные учеником нормы, согласно которым учитель имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.
4. Власть эталона	Основана на идентификации ученика и его желании быть похожим на учителя
5. Власть знатока	Зависит от величины приписываемых учителю со стороны ученика особых знаний по изучаемому предмету.
6. Информационная власть	Имеет место в тех случаях, когда учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения в школе или дома в новом свете

9.3. Педагогические умения – совокупность самых различных действий учителя, которые определяются структурой педагогической деятельности, отражают его индивидуально-психологические особенности и свидетельствуют о его профессиональной компетентности.

А. К. Маркова описывает группы основных педагогических умений:

1) умение видеть педагогическую проблему и выбирать оптимальные способы решения педагогических задач;

2) состоит из трех подгрупп, отвечающих на вопросы:

а) по поводу отбора содержания учебного материала (чему учить?);

- б)относительно учета возрастных и индивидуальных особенностей учеников (кого учить?);
- в)использования методов и форм обучения и воспитания (как учить?);
- 3)умение использовать психолого-педагогические знания в практике работы;
- 4)создание условий для реализации учащимися внутренних резервов учения;
- 5)владение средствами вербального (речевого) и (невербального) общения;
- б)умение реализовывать и развивать педагогические способности;
- 7)быть открытым к профессиональному росту, поиску;
- 8)умение видеть динамику умственного развития учащихся в начале и в конце учебного года;
- 9)умение распознавать состояние воспитанности школьников, создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

9.4. Педагогическая деятельность учителя, как и любая другая деятельность, характеризуется определенным стилем. В настоящее время понятие «стиль» трактуется в очень широком контексте: как стиль поведения (конфликтный, конформный и т. д.), как стиль общения (по В. А. Кан-Калику), когнитивный стиль (определяет особенности познавательной деятельности). Однако чаще всего стиль деятельности относят к стилю руководства. Таким образом, *стиль педагогической деятельности* – устойчивая система способов и приемов руководства, осуществляемая педагогом в учебно-воспитательном процессе. Подразделяется на авторитарный, демократический и либеральный. Наполним описание стилей «педагогическим» содержанием.

Авторитарный стиль

Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учитель единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль выполнения предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учениками. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. Силы учеников направлены на психологическую защиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия учителя являются приказ, поучение.

Демократический стиль

Ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личные качества учеников.

Методы воздействия – побуждение к действию, совет, просьба. Школьники чаще испытывают состояние спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Для таких учителей характерна большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Либеральный стиль

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

Каждый из этих стилей определяет характер отношения к партнеру взаимодействия: от подчинения – к партнерству – к отсутствию направленного воздействия. Существенно, что каждый из этих стилей предполагает доминирование либо монологической, либо диалогической формы общения.

9.5. Индивидуальный стиль деятельности – индивидуальное своеобразное сочетание приемов и способов, обеспечивающее наилучшее выполнение деятельности.

Признаки проявления

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

Реализация индивидуального стиля педагогической деятельности влияет на общий результат педагогической деятельности, саморегуляцию поведения и деятельности, решение проблемных ситуаций, авторитет педагога среди детей и коллег, удовлетворение самой деятельностью.

Тема 10. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

ПЛАН

10.1. Требования педагогической профессии к психологической характеристике личности.

10.2. Педагогические способности в структуре личности учителя.

10.3. Самосознание педагога.

10.4. Личность учителя дошкольной и младшей школьной ступени образования.

10.1. Согласно классификации профессий по предмету труда (по Е. А. Климову), педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек – человек».

Психограмма педагогической профессии включает ряд требований к психическим свойствам педагога, такие, как:

- 1) умение руководить, учить, воспитывать;
- 2) умение слушать и выслушивать;
- 3) широкий кругозор, образованность;
- 4) речевая (коммуникативная культура);
- 5) умение «видеть» внутренний мир другого;
- 6) способность к сопереживанию;
- 7) наблюдательность;
- 8) общественная направленность;
- 9) высокий уровень саморегуляции и др.

Противопоказаниями к выбору данной профессии являются дефекты речи, замкнутость, выраженные физические недостатки, равнодушие к людям.

Соответствие человека педагогической профессии определяется путем соотнесения индивидуальных (врожденных) и личностных (приобретенных) качеств с особенностями педагогической деятельности.

Выделяют три плана соответствия:

1) пригодность – подразумевает отсутствие противопоказаний (тугоухость, дебилность), предполагает норму интеллектуального развития, положительный эмоциональный тон, нормальный уровень развития коммуникативной и познавательной активности;

2) личностная готовность – предполагает направленность человека на педагогическую профессию, его мировоззренческую зрелость, профессионально-предметную компетентность, коммуникативную и дидактическую потребность;

3) включаемость в педагогическое общение (коммуникативная культура) – предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее.

Исследователи подчеркивают важность правильной организации педагогического общения с учащимися, коллегами, знания структуры и законов педагогического общения.

Несомненно, что только полное совпадение индивидуально-личностных качеств человека с тремя планами соответствия педагогической деятельности обеспечивает ее наибольшую эффективность. Однако в реальности встречаются различные варианты сочетания этих планов при большей или меньшей выраженности каждого из них (таблица 10.1).

Таблица 10.1. Планы соответствия педагогической профессии

Характер соответствия	Пригодность	Готовность	Включаемость
Полное соответствие	+	+	+
Неполное, не легко устранимое в результате практики соответствие	+	+	-
Неполное соответствие, устранимое в результате самообразования и самовоспитания	+	-	+
Нет соответствия, но оно может быть сформировано в результате обучения, самовоспитания, тренингов	+	-	-
Профнепригодность	-	-	-

Таким образом, соответствие педагогической деятельности может развиваться в результате целенаправленной работы над вторым и третьим планами соответствия при наличии пригодности как первостепенного условия.

10.2. Весомую роль в личностной характеристике учителя играет **профессиональное самосознание** – как совокупность всех представлений педагога о себе. В сущности данного понятия выделяют три компонента:

- *когнитивный* (что я знаю о себе: я удачливый, умный, раздражительный и т. п.);
- *оценочный* (как я оцениваю то, что знаю о себе: меня это радует, это мне неприятно и т. д.);
- *поведенческий* (как я веду себя в соответствии с тем, что я знаю о себе).

Сердцевиной структуры самосознания (я концепции) является оценочный компонент (самооценка) – это личностное суждение о собственной ценности. Бывает позитивной – выражается в ощущении собственной значимости, самоуважении, или негативной – предполагает неприятие себя, ощущение неполноценности.

Для учителя с позитивной самооценкой характерны: принятие других такими, какими они являются, что предполагает проявление нетерпимости к недостаткам других людей, чувство собственной значимости, присутствие духа, способность к эмпатии, эмоциональная уравновешенность и т. п. Для такого учителя ученик всегда представляет личность. Проявляя уважение к учащимся, педагог обеспечивает чувство психологической защищенности, безопасности. «Я люблю русский язык,

который преподает М.Н. Она общается с нами как друг, всегда справедливая, ко всем в классе относится ровно. Ученик, выходя к доске отвечать, всегда встречает поддержку с ее стороны».

Однако в массовой школе часто встречаются учителя с негативной самооценкой, поэтому они неспособны к плодотворному общению с учащимися и коллегами. Учитель с негативным отношением к себе склонен принижать значение личности другого человека точно также, как и своей. Известно, что лучший вид защиты – это нападение. Поэтому такой педагог стремится повысить собственную самооценку. Доказывая, что другие ниже и хуже, чем он сам. «В нашей школе работает учительница географии. Мы ее боимся. Она чувствует власть над нами и постоянно унижает».

Низкая самооценка педагога сопровождается установкой на негативное восприятие учеников, использованием манипуляций, наиболее типичных из них: отрицательное реагирование на нелюбимых учеников, нелестное сравнение, установление жесткой дисциплины. Не случайно А. В. Петровский отмечает, что «в классах, где преподают учителя с преобладанием авторитарных методов руководства, обычно всегда бывает неплохая дисциплина и успеваемость. Однако за внешним благополучием скрываются значительные изъяны работы учителя по формированию личности школьника». Другая категория педагогов с негативной самооценкой отличается чрезмерной пассивностью и безразличием к процессу обучения и его результатам. Иными словами, профессиональная деятельность педагогов с низкой самооценкой является менее эффективной.

Таким образом, необходимой предпосылкой формирования позитивной самооценки является осмысление учителем особенностей и последствий своей профессиональной деятельности. Важно научиться задавать себе вопросы и отвечать на них с предельной откровенностью:

1. Считаю ли я себя завершенной, полностью сформировавшейся личностью? (Предполагается, что учитель психологически открыт для усвоения нового опыта).

2. Достаточно ли я уверен в себе? (Уверенность в себе помогает справляться с трудностями, оставаться эмоционально ровным и достаточно гибким, чтобы ежедневно, на протяжении нескольких часов, активно взаимодействовать с учащимися, коллегами).

3. Способен ли я терпимо воспринимать различные точки зрения? (В идеале учителю важно создать такую атмосферу, чтобы каждый учащийся был уверен, что его не унижат, если он выскажет свою точку зрения).

4. Считаю ли я себя способным принимать в свой адрес критику, необходимую для моего личностного и профессионального развития? (Чрезмерная личностная напряженность учителя проявляется в ранимом самолюбии и мелочных обидах, в склонности к соперничеству, в постоянном опасении оказаться несостоятельным).

5. Могу ли я взглянуть на себя глазами учеников? (Это чрезвычайно важно для осуществления анализа собственной деятельности, допускаемых промахов, ошибок, которые неизбежны).

10.3. Отечественные исследователи выделяют целый набор педагогических способностей, используя при этом различные основания их классификации: условия эффективности педагогической деятельности (Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий), чувствительность к разным компонентам педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, А. А. Реан). В наиболее обобщенном виде педагогические способности представлены В.А. Крутецким, который дал им общие определения:

дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль;

академические способности – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке;

перцептивные способности – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний;

речевые способности – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики;

организаторские способности – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу;

авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т. д.);

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

педагогическое воображение (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся,

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

способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности: за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой).

Н. В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей:

перцептивно-рефлективные – включает три вида чувствительности: *чувство объекта, связанное с эмпатией* *чувство меры или такта* и *чувство причастности*. Эти проявления чувствительности лежат в основе педагогической интуиции;

проективные способности, соотносимые с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Включает:

1) *гностические способности* – проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения;

2) *проектировочные* – проявляются в способности представить конечный результат обучения и воспитания;

3) *конструктивные* – проявляются в создании творческой деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося;

4) *коммуникативные способности* – проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений;

5) *организаторские способности* – проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении ими учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

10.4. Учитель дошкольной и начальной школы – это особый человек, поскольку его состояние, его качества, профессиональные умения отражаются на состоянии, личностных проявлениях, поведении детей не только в дошкольном младшем школьном возрасте, но и в последующие годы. Выделим специфику структурных компонентов психологического портрета личности педагогов дошкольной и младшей школьной ступеней образования (таблица 10.2.).

Таблица 10.2. Психологический портрет личности учителя дошкольной и младшей школьной ступени образования

Название компонента	Описание структурного компонента
Индивидуальные особенности педагога – темперамент, задатки, пол.	Сила, уравновешенность нервной системы, стеничность эмоций, эмоциональная устойчивость, способность воображения, не ниже нормального уровень интеллекта.

Личностные качества (т. е. социальная сущность педагога)	В первую очередь, к ним могут быть отнесены: адекватность самооценки, определенный уровень тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность учителя, эмпатийность. В общечеловеческом смысле это должен быть гуманный человек (В. А. Сухомлинский), который всегда имеет в виду социальную незащищенность детей (Я. Корчак).
Коммуникативные качества	Учитывая особую чувствительность детей к неискренности, фальши, необходимо подчеркнуть важность такого качества, как общительность, подлинная заинтересованность в самом общении, а не в его результате как проверке усвоения учебного материала.
Статусно-позиционные особенности (т.е. особенности роли педагога)	Ролевой репертуар педагога, описанный В. Леви, показывает важность пластичности и легкости смены учителем социальных ролей – друга, родителя, няньки, артиста, рассказчика и т.д.
Деятельностные (профессионально-предметные показатели)	С учениками младших классов, только включающимися в обучение, должен работать хорошо подготовленный педагог, обладающий комплексом педагогических способностей, свободно владеющий набором знаний по математике, языку, изобразительному искусству, музыке и т. д.
Внешнеповеденческие показатели	Учитель должен быть образцом для подражания, располагать к себе детей воспитанностью, образованностью, компетентностью, культурой поведения.

Данная модель является идеальной, но соотнесение с ней может рассматриваться как внутренний стимул самосовершенствования.

Тема 11. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

ПЛАН

11.1. Педагогическое общение как взаимодействие.

11.2. Стили педагогического общения.

11.3. «Барьеры» в педагогическом общении и пути преодоления.

11.4. Психологические особенности педагогического коллектива.

11.1. Педагогическое взаимодействие – реализуемое в различных системах отношений («педагог-ученик», «ученик-ученик» и т. д.) взаимодействие людей, в основе которого лежат цели и задачи педагогической деятельности. Взаимодействие в образовательной системе ранее часто описывалось схемой $S \rightarrow O$, где S – это учитель как активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик рассматривался как объект обучения и воспитания.

Основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, схему учебного взаимодействия в последние годы трактуют как двухстороннее субъектно-субъектное

взаимодействие $S_1 \leftrightarrow S_2$, где S_1 – учитель и S_2 – ученик, характеризующееся осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон. Формой взаимодействия субъектов образовательного процесса является педагогическое общение.

Педагогическое общение – это профессиональное общение учителя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива.

В педагогическом общении реализуются *коммуникативная* (обмен информацией между общающимися), *интерактивная* (организация взаимодействия) и *перцептивная* (восприятие друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания) стороны.

Общение учителя с учеником имеет самые разнообразные функции: информативную, обучающую, познавательную, регулятивную, воспитывающую и т. д.

Структура педагогического общения включает:

- 1) моделирование педагогом предстоящего общения с классом (прогностический этап);
- 2) организацию непосредственного общения в момент начального взаимодействия;
- 3) управление общением в ходе педагогического взаимодействия;
- 4) анализ осуществленной системы общения и моделирование ее на предстоящую деятельность.

11.2. Стиль педагогического общения – это устойчивая форма способов и средств взаимодействия педагога с учащимися. В стиле общения учителя находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя; б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; в) творческая индивидуальность педагога; г) особенности ученического коллектива.

Выделяют пять стилей педагогического общения (по В. А. Кан-Калику):

Стиль увлеченности педагога совместной творческой деятельностью. В основе стиля лежит устойчиво-положительное отношение педагога к детям и делу, стремление демократично решать вопросы организации деятельности. Вместо односторонних воздействий педагога на учащихся – общая творческая деятельность воспитанников вместе в воспитателями и под их руководством.

Стиль дружеского расположения, но не переход к фамильярности, панибратству. По сути, это одно из условий становления стиля общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Стиль общения – дистанция (педагог фокусирует внимание на внешних показателях дисциплины, формалистике и т. д.). У такого педагога в целом может быть положительное отношение к детям. Но организация деятельности ближе к авторитарному стилю, что снижает общий творческий уровень совместной работы с учащимися.

Стиль общения – устрашение (во взаимодействии с детьми педагог прибегает к различным способам запугивания). Такой стиль обычно создает на уроке атмосферу нервозности, эмоционального неблагополучия, тормозит творческую деятельность, так как ориентирует не на программу действий, а на ее ограничения и запреты.

Стиль общения – заигрывание (педагог пытается угодить ожиданиям детей в ущерб результату воспитания). Причиной проявления этого стиля является, с одной стороны, стремление быстро установить контакт, желание понравиться классу, а с другой – отсутствие навыков профессиональной деятельности.

11.3. «Барьер общения» – это субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, нестандартности, противоречивости ситуации. Поэтому то, что вызывает затруднение у одного человека, может быть даже не замечено другим.

Можно выделить следующие основные области затруднений человека в педагогическом общении: этно-социокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностьная, область межличностных отношений.

Этно-социокультурная 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. (Например, в российской культуре ученик, отвечая, как правило, смотрит на учителя, тогда как у целого ряда народов, например, якутов, смотреть в глаза старшему, Учителю, не принято – это вызов. Такое поведение может прервать, а не только затруднить общение).

Трудности общения, соотносимые с этно-социокультурной областью, преодолимы, если их специфика отрефлексирована (осознана и принята) педагогом, если он может контролировать свое общение, регламентируя его рамками отношений, обусловленных спецификой определенного менталитета.

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений

Эта область затруднений в общении обусловлена целым рядом глубинных причин: семейным воспитанием, атрибутами роли, статусом учреждения, образовательной системы и т.д. Такие затруднения в общении возникают в условиях асимметрии статусов, позиций. (Например, в школе право учителя спрашивать предполагает обязанность ученика отвечать. Если же ученик задает

вопрос, на который учитель затрудняется ответить, то, пользуясь своим правом спрашивать, учитель может переадресовать вопрос, отложить ответ, т.е. изменить ход общения).

Формируемый с первого звонка авторитет учителя как носителя ценностей нового, неизведанного, необходимого для дальнейшей жизни, ценности учения является общепризнанным. Однако, если формальная роль педагога не наполняется ценностным содержанием и личностно он не авторитетен, то общение затруднено. Авторитет педагога объединяет в себе как минимум две составляющие: авторитет личности и авторитет роли. Если эти слагаемые авторитета проявляются в учебном процессе, то это подлинный авторитет.

Возрастная область затруднений

Затруднения в общении с педагогом возникают в связи с тем, что учащийся, особенно подросток, считает, что его внутренний мир непонятен взрослым, которые продолжают обращаться к нему все еще как к ребенку. Преодоление трудностей общения, связанных с возрастными особенностями педагога, заключается в его постоянном личностном и профессиональном саморазвитии, его включении в жизнь общества, интересе к миру молодежи.

Область индивидуально-психологических затруднений

Среди индивидуально-психологических особенностей педагогов, оказывающих наибольшее влияние на профессиональное общение, отмечается низкий уровень эмоциональной саморегуляции, проявляющийся в неконтролируемой реакции педагога на коммуникативную ситуацию. Интеллектуальные, волевые, поведенческие, личностные проявления могут как облегчать, так и затруднять общение. В этой связи педагог как человек прежде всего должен знать свои особенности, особенности учеников и учитывать их для предотвращения затруднений в общении.

Педагогическая деятельность как область затруднений

Основные направления педагогических затруднений связаны с содержанием и формами образовательного процесса, а также с особенностями учителя как субъекта деятельности обучения и воспитания и с процессом общения.

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

Педагогические затруднения второго направления связаны с неумением учителя корректировать обучающие и воспитывающие воздействия в соответствии с собственными субъективными особенностями (например, если активный, импульсивный, контактный учитель-экстраверт

использует метод алгоритмизированного, пошагового контроля или если глубокий интроверт проводит деловую игру в форме блиц-решения).

Затруднения третьего направления связаны с коммуникативным взаимодействием, с общением учителя и класса. Наиболее типичные барьеры педагогического общения (по В. А. Кан-Калику):

- боязнь класса и педагогической ошибки (преодолевается опытом работы учителя, повышением его профессионализма);

- несовпадение собственных установок учителя на работу в классе и установок обучающихся (требует целенаправленной, произвольной коррекции);

- неадекватность собственной деятельности и складывающейся на уроке коммуникативной ситуации (может происходить в силу либо механического копирования стиля (манеры общения референтного для учителя человека, либо в силу ограничения общения только информационной функцией, вне развивающей и воспитывающей, предполагающих развитую социальную перцепцию, эмпатию и т. д.).

Межличностные отношения как область затруднений

Среди многих факторов, затрудняющих общение, именно межличностные отношения статистически значимо занимают первое место. Лежащие в основе этих отношений симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций или их расхождение, индивидуальных стилей деятельности и многое другое могут облегчить либо существенно затруднить педагогическое взаимодействие.

Затруднения общения в большинстве из названных выше областей могут быть преодолены либо самостоятельной коррекцией, либо специальными тренингами. В то же время общепризнана необходимость первоначальной ориентировки педагога в уровне собственных коммуникативных особенностей.

11.4. Педагогический коллектив имеет определенную организационную структуру. Структура определяет отношения взаимной зависимости, взаимного контроля членов коллектива. В рамках этой структуры работает педагогический совет, методические объединения учителей-предметников и классных руководителей, администрация школы.

В педагогическом коллективе существует определенное разделение труда и кооперация в процессе его, которое требует от учителя владения навыками сотрудничества, в первую очередь умения совместно добывать необходимую информацию, обсуждать проблемы, выслушать, понять точку зрения коллеги, принять ее, дополнить или аргументированно отклонить. Эти и многие другие умения и навыки делового сотрудничества приобретаются учителем в педагогическом коллективе.

Взаимоотношения учителей в педагогическом коллективе определяются и опосредуются целями и содержанием их деятельности. Отношения, которые складываются между учителями, можно условно разделить на официальные и неофициальные. Первые можно представить как общую систему межличностных нравственно-психологических отношений, охватывающих весь педагогический коллектив. Вторые – это сеть избирательных отношений, основанная на взаимных симпатиях между отдельными учителями.

Эффективность деятельности педагогического коллектива зависит от морально-психологического климата в нем. Климат в педагогическом коллективе зависит от следующих факторов: стиля руководства администрации школы, условий труда, социально-психологической совместимости учителей.

Благоприятный психологический климат предполагает наличие в коллективе радости труда, оптимизма, радости общения. Педагогический коллектив, который объединен не только общей целью, но и узами взаимного уважения и симпатии, становится успешным в решении профессиональных задач.

Раздел 2. Практикум

Тема № 1: Педагогическая психология как наука

1. Вопросы для обсуждения

- 1.1. Предмет педагогической психологии.
- 1.2. Структура педагогической психологии.
- 1.3. Связь педагогической психологии с другими науками.
- 1.4. Основные проблемы педагогической психологии.

2. Подготовить рефераты на тему «История становления педагогической психологии»

- 2.1. Дидактический этап становления педагогической психологии.
- 2.2. Этап оформления педагогической психологии в науку.
- 2.3. Современный этап развития педагогической психологии.

3. Решение психологических задач

3.1. Ниже приведены примеры проблем, которые исследуются отдельными отраслями психологии.

1. Какая ориентация учащегося (на процесс, результат, награду) характеризует наибольшую устойчивость мотивации его учения?

2. Какие требования к способностям, знаниям и умениям, мышлению и другим психическим процессам человека предъявляет та или иная профессия?

3. Что составляет важнейшее внутреннее основание («движущую силу») перехода ребенка к следующему возрастному этапу?

4. Какими способами можно предупредить и преодолеть конфликты, создать в группе благоприятный психологический климат?

5. Какие супружеские отношения делают брак счастливым, семью благополучной?

6. Почему по мере развития учащихся у многих из них затухает интерес к учению?

7. Каковы причины нарушения юношами и девушками правовых норм общества?

8. Чем отличаются психика и поведение больного человека от психики и поведения здорового?

Назовите отрасль психологии, которая изучает ту или иную проблему.

3.2. Одним из способов раскрытия содержания понятий, перевода их на язык житейской психологии является метафора. Она «дает возможность сделать объектом, предметом созерцания и воздействия для каждого человека его собственную внутреннюю жизнь» (Абрамова Г. С.

Практическая психология. Екатеринбург, 1999, с. 328). Приведены примеры метафор, составленных студентами к некоторым научным понятиям.

1. Подражание – «Яблоко от яблони далеко не падает».

2. Рефлексия – «Семь раз отмерь, один раз отрежь»; «Кинолента, которую смотришь не в первый раз, но все-таки открываешь какие-то новые моменты».

3. Сдвиг мотива на цель – «Похоже на прорастание стебля растения».

4. Интериоризация – «Дождь впитывается в землю».

Составьте несколько метафор к понятиям «образ Я», «экстериоризация», «самооценка», «внимание».

3.3. В приведенных высказываниях отражены важнейшие идеи, которые оказали большое влияние на развитие отечественной психологии.

«Главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности нашим методом – это чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности: ничто не остается неподвижным, неподатливым, а всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия».

«В деятельности, осуществляя которую человек совершает свой жизненный путь, все психические свойства личности не только проявляются, но и формируются».

«Всякая функция в культурном развитии появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая».

«Все акты сознательной и бессознательной жизни по способам происхождения суть рефлексы».

Назовите авторов данных высказываний.

Тема № 2: Методы педагогической психологии

1. Вопросы для обсуждения

1.1. Методологические принципы педагогической психологии.

1.2. Требования к методам педагогической психологии.

1.3. Характеристика методов педагогической психологии.

2. Решение психологических задач

Ниже дается краткое описание основных методов современной психологии.

2.1. Кратковременное психологическое испытание проводится (по заданию стандартной формы) с целью выяснить, насколько психологические качества испытуемого (способности, навыки, умения и др.) соответствуют установленным психологическим нормам и стандартам. Применяется главным образом для определения пригодности к той или иной профессии.

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

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

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

2.5. На основании предварительно сформулированных критериев выбора, диктуемых реальной обстановкой, испытуемого спрашивают, например, о том, кого он взял бы к себе в помощники при выполнении общественного поручения, к кому обратился бы за помощью в учебе и т.п. Затем на основании подсчета голосов выясняют, кто получил наибольшее количество выборов, кто – среднее, кто – наименьшее.

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

2.7. С целью изучения содержания образа «Я» подростков им предложили составить самописание на тему «Я каким кажусь себе». Затем с помощью школьных психологов и филологов выделили в самописаниях основные темы, после чего экспериментатор подсчитывает, у скольких испытуемых встречалась определенная тема.

2.8. У испытуемых с помощью тахистоскопа определяют объем внимания. После этого в течение 30 минут испытуемые выполняют ряд психотехнических упражнений на развитие внимания, затем вновь определяют объем внимания. Вычисляют разность между показателями объема внимания, полученными до и после выполнения упражнения.

Определите, о каких методах идет речь.

Тема № 3: Психологические особенности трудностей обучения

1. Вопросы для обсуждения

- 1.1. Психологические проблемы обучаемости и школьной успеваемости.
- 1.2. Недостатки познавательной деятельности и мотивационной сферы школьников.
- 1.3. Природные особенности ребенка и трудности учения.

2. Подготовить рефераты на тему:

- 2.1. Гиперактивность в младшем школьном возрасте.
- 2.2. Леворукость в младшем школьном возрасте.
- 2.3. Дети младшего школьного возраста с эмоциональными нарушениями.

3. Решение психологических задач

3.1. В современной психологии существует несколько концепций научения. Опираясь на них, дидакты строят конкретные методы обучения. Содержание каждой из них составляет система психологических понятий, выраженных в тех или иных терминах. Названы некоторые из этих теорий.

1. Проблемное обучение.
2. Психологическая теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова).
3. Программированное обучение.
4. Теория поэтапного формирования.

Подберите основные понятия, раскрывающие суть этих теорий.

Образец. Проблемное обучение – проблема, задача, проблемная ситуация, гипотеза.

3.2. Обсуждая вопрос о том, каким должно быть соотношение обучения и развития ребенка, Л. С. Выготский, опираясь на результаты собственных опытов, писал, что в школе ребенок должен обучаться «тому, чего он еще делать не умеет, но что оказывается для него доступным в сотрудничестве с учителем и под его руководством... Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегаает вперед развития и ведет развитие за собой... Оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается с того, что у ребенка еще не созрело». В связи с этим Л. С. Выготский предложил оценивать умственное развитие ребенка по двум показателям: по тому, как он решает предложенные ему задачи самостоятельно, и по тому, как он решает те же задачи с помощью взрослых.

Какое значение для теории и практики обучения и воспитания имеет такой подход? Как называется расхождение между уровнем решения задач при помощи взрослых и уровнем самостоятельного решения задач?

3.3. В опытах швейцарского психолога Ж. Пиаже с детьми четырех-пяти лет наблюдали следующий феномен. В два одинаковых стакана в присутствии ребенка наливали равное количество воды. На вопрос: «Сколько воды в стаканах: одинаково или нет?» – ребенок отвечал, что одинаково. Затем воду из одного из этих стаканов переливали в стакан более узкий и высокий. На вопрос: «А сейчас одинаково воды или нет?» – ребенок обычно отвечал, что в высоком стакане воды больше. Подобным образом дети отвечали и при проведении других аналогичных экспериментов. На основе этих опытов Ж. Пиаже утверждает, что детям младше семи-восьми лет недоступны логические операции, что умственное развитие вообще ограничено возрастным созреванием.

Как называется описанный выше феномен и какое объяснение получил он в отечественной психологии?

3.4. Чтобы учебная деятельность была успешной, приводила к научению, она должна быть хорошо мотивированной. Различают внешнюю и внутреннюю мотивации учения. Примером первого вида может быть желание получить высокую оценку на экзаменах, примером второго – интерес к приобретаемым знаниям.

Приведите несколько примеров того и другого вида мотивов. Покажите психологические различия между этими видами мотивов.

3.5. Усвоение новых понятий было организовано следующим образом. Сначала учащихся знакомили с признаками понятия (указаны в определении) и правилами работы с ними.

Например, при усвоении понятия о перпендикулярных прямых такими признаками будут: а) обе линии прямые; б) пересекаются; в) при пересечении образуют прямой угол. Их выписывают на карточку или на доске. Кроме того, учащимся дается задание с помощью линейки, транспортира установить на чертежах, являются ли изображенные на них линии прямыми, пересекаются ли, какова величина угла. После выполнения нескольких таких заданий они учатся выполнять аналогичные задания не на предметах и без практического выполнения руками, а по их описанию. Выполняемые операции учащиеся проговаривают вслух или фиксируют письменно. После этого они выполняют такие же задания, но не вслух, а в уме. Во всех описанных случаях учитель контролирует правильность выполнения заданий.

Какой вид обучения был использован при формировании умственного действия? Назовите этапы его становления.

Тема № 4: Управление развитием психических процессов в учебно-воспитательной работе

1. Вопросы для обсуждения

- 1.1. Управление вниманием учащихся на уроке.
- 1.2. Управление восприятием учащихся.
- 1.3. Возможности управления памятью.
- 1.4. Управление мыслительной деятельностью учащихся.
- 1.5. Управление эмоционально-волевой сферой учащихся на уроке.
- 1.6. Развитие воображения в учебной деятельности.

2. Решение психологических задач

2.1. Исследования показывают, что при запоминании материала с составлением плана заучиваемого через 9 дней забывается 24,8%, без плана – 43,2%, т.е. прочность запоминания в первом случае почти вдвое больше, чем во втором.

Объясните, какую роль играет составление плана при заучивании материала

2.2. В основе приведенных рекомендаций для учителя лежат вполне определенные закономерности памяти. Для прочного запоминания учениками материала учителю необходимо иногда использовать:

А. Дублирование. Один и тот же материал может быть изложен устно, проиллюстрирован образно, закреплен письменно и т.д.

Б. Обращение к нему по несколько раз в течение дальнейшей работы (если необходимо, чтобы ученик основательно запомнил материал).

В. Составление плана, который включал бы разбивку материала на составные части; придумывание заглавий для них или выделение какого-либо опорного пункта, с которым легко ассоциируется все содержание данной части материала; связывание частей по их заглавиям. Большую пользу дают сравнения, классификация и систематизация.

Какие закономерности памяти положены в основу этих рекомендаций?

2.3. Для поддержания активности учащихся на уроке педагоги применяют ряд приемов:

а) опытный педагог широко использует на уроке личный опыт учащихся, нестандартные вопросы, различные виды наглядных пособий;

б) излагая новый материал, педагог показывает, как знания по этой теме применяются в той или иной профессии или какое значение они имеют для разрешения важных практических задач;

в) объясняя новый материал, педагог «не разжевывает» его, а создает определенный дефицит информации, восполняя его ассоциациями из личного опыта учащихся.

Обоснуйте целесообразность применения описанных приемов, указав, как и почему должна изменяться активность учащихся на уроке. Что является ее источником?

2.4. Чтобы внимание учащихся было устойчивым, учебный материал должен содержать достаточную информацию для деятельности их сознания. Этот вопрос исследовали специально.

В IV классе подобрали пять групп школьников с примерно равным развитием и успеваемостью. Каждой группе был прочитан один и тот же отрывок из рассказа: одной группе очень быстро – за 2 минуты, второй – за 4, третьей – за 6, четвертой – за 8, пятой группе – очень медленно – за 10 минут. Затем учитывали количество воспроизведенных мыслей (таблица 4.1.).

Таблица 4.1. Зависимость между вниманием и продолжительностью чтения

Продолжительность чтения отрывка, мин	Количество мыслей, воспроизведенных одним учеником (среднеарифметическое)
2	6,3
4	7,2
6	9,5
8	9,1
10	5,2

Проанализируйте результаты этого эксперимента и сделайте вывод об эффективности темпа чтения.

2.5. Организация урока требует учета закономерностей познавательных процессов. В связи с этим приводим ряд рекомендаций.

1. Основные мысли, выводы следует подчеркивать интонацией, изменением громкости, отделять одну мысль, одно положение от другого паузами и т. д.

2. При демонстрации каких-либо наглядных пособий, приведении большого количества фактического материала, особенно в младших классах, учитель должен подчеркнуть, на что в первую очередь обратить внимание.

3. Излагая новый материал по любому предмету, целесообразно апеллировать к жизненному опыту учеников соответствующего возраста, к тому, что им приходится наблюдать дома, на улице, в школе.

4. Для повышения эффективности учения тех детей, которые не в полной мере справляются с программой, необходимо организовывать не индивидуальные, как часто практикуется, а коллективные занятия.

5. Необходимо, чтобы вербально-логическая форма изложения учебного материала обязательно сочеталась с образной, текстовое изложение – с практическими действиями.

Определите, какие закономерности восприятия положены в основу данных рекомендаций.

Тема № 5: Психологическая характеристика факторов воспитания

1. Вопросы для обсуждения

1.1. Социально-психологические аспекты воспитания.

1.2. Роль детского коллектива в воспитании личности.

1.3. Семья как социально-психологический фактор воспитания.

1.4. Школа как институт воспитания.

1.5. Роль игры, сказки, изобразительной деятельности в воспитании личности.

2. Решение задач

2.1. В одном социологическом исследовании воспитателям было предложено символически изобразить процесс воспитания. Типичный рисунок был такой: человек поливает цветы.

В чем, по вашему мнению, недостаток такого взгляда на воспитание?

2.2. Во многих случаях воспитание сводится к формированию и изменению той или иной социальной установки ребенка, таких ее компонентов, как знание, эмоция и действие. С учетом этого при воспитании апеллируют или к разуму ребенка, или к его эмоциональной сфере, или к поведению. Приведены примеры способов такого воздействия.

А. При сборе макулатуры воспитатель обычно говорит детям, что, участвуя в сборе, они тем самым помогают сберечь от вырубki миллионы деревьев, увеличить производство бумаги в стране.

Б. Отмечая в журнале отсутствующих, учитель выяснил, что один из учащихся заболел. Учитель попросил одного из учеников сходить домой к

заболевшему и отнести ему задание на дом. «А он не пойдет к Кравцову, – зашумели дети, – потому что он с Кравцовым не дружит». Несмотря на это, учитель настоял на том, чтобы поручение выполнил именно тот ученик, который, по мнению ребят, не дружит с заболевшим.

В. Исследовалось формирование у старшеклассников установки на ответственность за свое поведение. В качестве одного из средств был использован рассказ О. Генри «Последний лист». Одним из эффектов воздействия этого рассказа было неподдельное восхищение учащихся подвигом изображенного там художника, его готовностью спасти другого человека от неминуемой смерти.

Определите, на изменение какого компонента установки в основном направлен каждый из этих способов.

2.3. Во многих учебных пособиях включение ребенка в ту или иную деятельность считается важным средством воспитания и перевоспитания. Так, если ребенок ленится, рекомендуется вовлечь его в совместную трудовую деятельность, для развития у него общительности – в игры, а для развития доброжелательности – дать шефское поручение.

Чем объясняется это различие в выборе того или иного вида деятельности?

2.4. Одна из задач педагога состоит в руководстве развитием детей в группе и коллективе. Необходимость ее решения вызвана тем, что в группе или коллективе стихийно может сложиться значительная дифференциация, когда некоторые дети из-за личностных неудач имеют низкий статус. Такая ситуация мешает развитию их индивидуальности. Поэтому рекомендуется приобщать детей, занимающих неблагоприятное положение в ученической группе, к различным видам деятельности, предоставлять им возможность участвовать в работе нескольких групп.

В чем состоит психологическая целесообразность этой рекомендации?

Тема № 6: Психологические основы девиантного (отклоняющегося) поведения

1. Вопросы для обсуждения

- 1.1. Ранний алкоголизм.
- 1.2. Курение и наркотизм.
- 1.3. Агрессивное поведение.
- 1.4. Суицидальное поведение.
- 1.5. Сексуальное поведение.
- 1.6. Противоправное поведение.

2. Подготовить рефераты:

2.1. Эмоционально обусловленные недостатки характера и овладение способами регуляции эмоциональных состояний.

2.2. Активно-волевые недостатки характера и педагогическая коррекция активно-волевых дефектов.

3. Решение психологических задач

3.1. А. С. Макаренко, работая в детской колонии, часто пользовался таким приемом: провинившегося в чем-либо воспитанника вызывал к себе не сразу после того, как был совершен проступок, а вечером или завтра. «Я пишу ему записку с просьбой прийти обязательно вечером, обязательно в 11 часов, – говорил он в одном своем докладе. – Я даже ничего особенного не буду ему говорить, но до 11 часов вечера он будет ходить в ожидании моего разговора...». Это всегда давало ощутимый результат: необходимость в выговоре в беседе обычно отпадала. «Мне ничего уже не нужно с ним делать. Я ему только скажу: «Хорошо, иди». И у этого мальчика или девочки будет происходить обязательно какой-то внутренний процесс».

О каком внутреннем процессе говорит А. С. Макаренко? Какой психологический механизм лежит в основе этого процесса?

3.2. Нередко учителям, воспитателям в своей деятельности приходится сталкиваться с детьми, у которых много отрицательных качеств. Педагоги спешат с выводами и говорят: «Ничего положительного у этого ребенка нет, его невозможно воспитать».

Почему данное заявление нельзя считать правильным?

Тема № 7: Психология педагогической деятельности

1. Вопросы для обсуждения

- 1.1. Педагогическая деятельность и ее структура.
- 1.2. Мотивация педагогической деятельности.
- 1.3. Педагогические функции и умения.
- 1.4. Стиль педагогической деятельности.
- 1.5. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности.

2. Решение психологических задач

2.1. Стиль профессиональной деятельности складывается не только сообразно внешним условиям, но и сообразно психическим особенностям человека, в том числе и его темпераменту. Приведено описание стиля работы двух учителей.

«Учительница Ф. Ю. (русский язык) на внешние впечатления реагирует медленно, не сразу отвечает на вопрос. Выражение лица одинаковое, независимо от того, дает ли она задание или делает замечание,

слушает ли веселую историю или серьезный вопрос. Смеется редко, чаще на лице скупая улыбка... Жестикуляция практически отсутствует. Речь размеренна, нетороплива. Движения медленные. Типичны невозмутимость и спокойствие в любой рабочей обстановке. Кажется, что страшная скука на уроках русского языка у такой учительницы совершенно неизбежна. Но оказывается, что Ф. Ю. специально (заранее, дома) и тщательно подбирает предложения, тексты, эмоционально насыщенные, лирически приподнятые, иногда наполненные юмором. В результате урок проходит при веселой активности учеников: разгораются глаза, высоко поднимаются руки, на лицах ребят играют улыбки, у них заметно большое желание ответить; отвечают громко, старательно».

«Учитель В. Ф. (тот же предмет и такие же классы) легко переключается от одного состояния к другому. На перемене в учительской весел, оживлен. Рассказывает какую-то смешную историю, но вот прозвенел звонок – и на лице В.Ф. уже выражение сосредоточенной деловитости.

В классе на уроке он все время в движении, ходит быстро, стремительно. Вместе с тем его никогда не раздражает непонимание учащихся, он собран, сдержан, терпелив. Одним из излюбленных приемов оживления учеников при закреплении материала по русскому языку у В. Ф. является организуемая им кратковременная динамическая игра типа соревнования. Игра длится пять минут, но идет в высоком темпе и, если можно так сказать, со спортивным накалом: идет борьба за очки, которые В. Ф. записывает на доске. Все это требует от преподавателя большой оперативности, расторопности».

Итак, оба учителя успешно решают определенную профессионально-трудовую задачу, но решают ее по-разному.

Определите, свойства какого темперамента характерны для каждого из учителей.

2.2. Стиль деятельности педагога, его своеобразие описывается часто через содержательную сторону взаимодействия педагога с учащимися (работает с классом в целом или «один на один»; учитывает индивидуальные особенности и личный опыт учащегося; объективен или нет в оценках и т.п.) и технику осуществления этого взаимодействия (педагогические способы и приемы). Различают авторитарный, демократический и попустительский стиль.

Приведен ряд утверждений, которые взяты из опросника по изучению стилей взаимодействия с учащимися.

1. Я всегда в хороших отношениях со всеми, даже с теми, чьи поступки не одобряю.

2. То, что я говорю, всегда соответствует истине.

3. Я легко забываю то, о чем мне говорят.
4. Окружающие меня на работе – люди честные.
5. Я всегда избегаю конфликтов.
6. Мне всегда легко выступать перед аудиторией.
7. Иногда я чувствую, что окружающие смотрят на меня осуждающе.
8. Лучше, если бы многие законы были отменены.
9. Полагаю, что у меня приличная память.
10. Меня очень просто увлечь новой идеей.
11. Как правило, я упорно отстаиваю свое мнение.
12. Предпочитаю, чтобы люди всегда знали мою точку зрения.

Определите, какому стилю, по вашему мнению, наиболее соответствует каждое из них.

2.3. Для описания деятельности учителя наряду с другими используются следующие термины: направленность, центрация, фасилитация, индивидуальный стиль деятельности. Приведены их определения.

1. Система приемов и способов осуществления деятельности, которую субъект вырабатывает с учетом своих стойких личных качеств.

2. Совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности в относительно независимых от наличных ситуаций.

3. Облегчение и одновременно стимулирование процесса учения для учащегося, т. е. умение создавать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку в классе, атмосферу психологической поддержки.

4. Заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность учителя к ним и служение их интересам.

Укажите, к каким терминам относятся эти определения.

Тема № 8: Психология личности учителя

1. Вопросы для обсуждения

1.1. Требования педагогической профессии к психологической характеристике личности учителя.

1.2. Педагогические способности в структуре личности.

2. Подготовить рефераты (в зависимости от специальности и специализации студентов).

2.1. Личность педагога дошкольной и младшей школьной ступени образования.

2.2. Личность педагога-психолога образовательных учреждений.

2.3. Личность учителя-дефектолога.

3. Решение психологических задач

3.1. Приведенные примеры иллюстрируют некоторые педагогические способности.

В «Педагогической поэме» А. С. Макаренко пишет: «Мой глаз в то время был уже достаточно набит, и я умел с первого взгляда, по внешним признакам, по неуловимым гримасам физиономии, по голосу, по походке, еще по каким-то мельчайшим завиткам личности, может быть, даже по запаху, сравнительно точно предсказывать, какая продукция может получиться в каждом отдельном случае из это сырья».

«Не может быть хорошим воспитатель, который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение. Воспитатель должен уметь организовать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало, и всегда должен знать, чего он хочет в данный момент и чего он не хочет. Если воспитатель не знает этого, кого он может воспитывать?».

О каких педагогических способностях говорит автор?

3.2. Приведены краткие описания личности учителя.

А) Чувство меры в проявлении требовательности, умение выбрать форму требований, особая чуткость в отношениях с учащимися, их родителями, в разрешении различных вопросов.

Б) Способность по небольшим, на первый взгляд, незаметным явлениям и признакам увидеть тенденции развития ученика, формирования его знаний, умений, навыков, воли и характера, понять по неуловимым переменам в поведении его состояние, зарождение у него новых потребностей и интересов.

В) Осознание того, каким он кажется учащимся сам, того, как его воспринимают, оценивают другие, т.е. видеть себя глазами других.

Г) Умение сосредоточиваться на чувствах учащегося, на том значении, которое они имеют для него, принять его таким, каким он является в данный момент.

О каких важных свойствах личности учителя идет речь в этих описаниях?

Тема №9: Психология педагогического общения

1. Вопросы для обсуждения

- 1.1. Взаимодействие в образовательном процессе.
- 1.2. Стиль педагогического общения.
- 1.3. «Барьеры» в педагогическом общении.

2. Решение психологических задач

2.1. При восприятии и понимании учащегося в условиях недостаточной информации о нем у учителя иногда формируются ошибочные представления, которые часто ведут к нарушению взаимодействий («эффект ореола», стереотипизация, инертность однажды сложившегося представления). Описаны примеры таких представлений.

Нередко встречаются случаи, когда педагог переоценивает достоинства хорошо успевающих учащихся («у них все хорошо») и, наоборот недооценивает достоинства тех учеников, которые слабо успевают, плохо приспособлены к школьной жизни («у них все плохо»).

Во время анкетирования на вопрос «Что мешает вам в учебном процессе реализовать свои возможности?» учащийся ответил следующим образом: «У многих учителей, чаще всего на основании первого ответа, складывается мнение об ученике. Потом уже, хоть расшибись в лепешку, выше той оценки, которую поставили в первый раз, не поставят».

Проанализируйте данные представления. Как называются в психологии подобные представления?

2.2. На отношения учителя с учащимися, в частности на оценку их знаний и поведения, большое влияние оказывают его представления об учащемся. Вот примеры некоторых положительных (1, 2, 3) и отрицательных (4, 5, 6) представлений:

- 1)учитель должен быть неукоснительно вежливым с каждым учеником;
- 2)требовательность к ученику должна сочетаться с уважением к нему;
- 3)нет учеников ни к чему не способных;
- 4)ученик, плохо успевающий по одним предметам, не может хорошо успевать по другим;
- 5)учащихся надо держать в ежовых рукавицах;
- 6)учитель всегда прав.

Как называются такие представления в психологии? В чем состоит значение устойчивых положительных представлений? Почему отрицательные представления, подобные приведенным, противопоказаны для учителя?

2.3. Важное значение во взаимодействии учителя с учащимися имеет его реакция на их промахи. В связи с этим в книге Р. Бернса «Развитие Я-концепции и воспитание» обсуждается такая ситуация: «Представьте себе, что Вы учитель, и один из Ваших учеников, который временно не проявлял на уроках никакой активности, вдруг вызвался ответить на Ваш вопрос».

Какой будет ваша реакция в случае неверного ответа? Свой ответ психологически обоснуйте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя: учебное пособие: в 2 кн. / Б.Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 2000. Кн. 1. – 240 с.
2. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя: учебное пособие: в 2 кн. / Б.Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 2000. Кн. 2. – 160 с.
3. Гатальская, Г.В. Педагогическое взаимодействие: от осознания к изменению / Г.В. Гатальская. – Мозырь: РИФ “Белый ветер”, 1999. – 116с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: “Логос”, 1999. – 384с.
5. Иващенко, Ф.И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии / Ф.И. Иващенко. – Мн.: Універсітэцкае, 1999. – 121с.
6. Казанская, В.Г. Педагогическая психология: Учебное пособие / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2003. – 366с.
7. Климов, Е.А. Психология: воспитание, обучение / Е.А. Климов. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2000. – 367с.
8. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: Науч. метод. пособие для педагогов и психологов / Я.Л. Коломинский. – Мн.: ООО “ФУАинформ”, 2003. – 312с.
9. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.-Нальчик, 1996. – 96с.
10. Немов, Р.С. Психология: учебное пособие: в 3кн. / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. – 384с.
11. Опоры по педагогической психологии: основные понятия, персоналии, блок-схемы / А. А. Амельков, М.А. Дыгун, Л.Н. Иванова. – Мозырь: ООО ИД “Белый ветер”, 2002. – 72с.
12. Педагогическая психология: учебно-методический комплекс / сост. А.А. Амельков, В.А. Попкович. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2000. – 48с.
13. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС- ПРЕСС, 2003. – 400с.
14. Розенова, М.И. Психология обучения и воспитания. Учебное пособие / М.И. Розенова – М.: Изд-во Эксмо, 2004. –176с.
15. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе.-М.: Просвещение, 1991.-128с.
16. Сарычев, С.В., Логвинов, И.Н. Педагогическая психология. Краткий курс / С.В. Сарычев, И.Н. Логвинов. – СПб: Питер, 2006. – 224с.
17. Сергеева, В.П. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования / В.П. Сергеева. – М.: Граф - Пресс, 2002. –144с.
18. Скороходова, Н.Ю. Психология ведения урока / Н.Ю. Скороходова. – С.-Пб.: Речь, 2002. – 148с.
19. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология: учебное пособие / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/ Д: “Феникс”, 2000. – 544с.
20. Теоретические проблемы развивающего образования: Сб. ст. / науч. ред. Т.М. Савельева. – Мн.: ПК ООО “Полибиг”, 2002. – 224с.

Как руководить дискуссией в классе?

Приглашайте к участию стеснительных учеников.

Например:

Как ты думаешь, Саша?

Нам нужно послушать и других. Что думаешь ты, Лена?

Не спрашивайте стеснительных учеников в «мёртвой» тишине: даже самоуверенные дети теряются в такой ситуации.

Направляйте комментарии и вопросы одного ученика к другому.

Например:

Это интересная мысль, Коля. Игорь, что ты по этому поводу думаешь?

Это важный вопрос, Оля. Толя, как бы ты на него ответил?

Подбодрите учеников, ориентируйте на общение друг с другом, а не на ожидание вашего мнения.

Убедитесь, что все поняли то, что сказал ученик.

Попросите ученика прокомментировать ответ другого, а потом первый пояснит, если его высказывание прокомментировано неверно.

Перескажите сами высказывание ученика и спросите: «Так я сказала или ошибаюсь?» Вытягивайте больше информации.

Например:

«Это сильный аргумент, как бы ты смог обосновать его?»

«Расскажи нам, как ты пришел к такому выводу, шаг за шагом».

Дайте время подумать над ответом. Некоторые ученики легче высказываются, если предварительно записывают свои мысли.

Например:

«Запишите ваши соображения. А через минуту поговорим».

Когда ученик зачитывает ответ, оглядите класс, оцените реакцию других детей.

Если дети выглядят озадаченными, спросите их, почему.

Ученики согласно кивают, попросите их привести примеры и доказательства.

Коррекция нарушений дисциплины на уроке

Ученики выбирают определенное поведение в определенных обстоятельствах. Как правило, на предпочтение учеником позитивного или негативного поведения влияют три условия:

- качество отношений между ним и учителем;
- классная атмосфера, ориентированная на успех или, напротив, деструктивная;
- место ученика в структуре классного коллектива.

Базовая потребность ученика – чувствовать свою причастность к жизни класса – означает ощущать свою значимость в коллективе. Желание детей занять свое место в этой общности проявляется в существовании у них трех важнейших целей:

- ощущать свою компетентность в учебной деятельности (интеллектуальная состоятельность);
- строить и поддерживать приемлемые отношения с учителем и одноклассниками (коммуникативная состоятельность);
- вносить свой особый вклад в жизнь класса и школы (личная состоятельность).

Ученики пытаются достигнуть этих целей любым образом. Если им не удалось добиться желаемого приемлемыми способами, они используют то, что учитель называет «плохое поведение».

Нарушая дисциплину, ученик чаще всего понимает, что ведет себя неправильно, но может не осознавать, что за этим нарушением стоит одна из четырёх целей: привлечение внимания, борьба за власть, месть, избегание неудачи (Рудольф Дрейкур).

Привлечение внимания. Некоторые ученики выбирают «плохое поведение», чтобы обратить на себя внимание учителя или сверстников. Внимание – базовая психологическая потребность, такая же, как еда и питье с точки зрения физиологии. Детей учат просить еду, но редко объясняют, как в приемлемой манере попросить внимания, когда они в нем нуждаются. Иногда дети чувствуют, что лучше получать негативное внимание, чем никакого. С раннего детства у ребенка может сложиться впечатление, что он получает больше внимания от взрослых, когда ведет себя плохо. (Примеры привлечения внимания: шумное, невыдержанное поведение, вопросы не по теме, частые вопросы, игры на уроке, реплики вслух, комментарии по ходу урока, работа в замедленном темпе, просьба объяснить «все еще раз для меня»).

Борьба за власть. Некоторые ученики негативно ведут себя, потому что для них важно установить свою власть над учителем, над классом.

В обществе существует мода на «сильную личность». Для детей «сильная личность» может означать не власть над собой, а власть над другими людьми. Часто они демонстрируют своим поведением жизненную формулу: «Я – крутой» и разрушают тем самым установленный в классе порядок. Как правило, властолюбцы не действуют без зрителей. Они провоцируют учителя перед всем классом. (Примеры «борьбы за власть»: ученик неуважительно и вызывающе отвечает учителю, демонстративно берет под защиту товарищей, «синдром адвоката» проявляется и в другой форме – не хамит, разговаривает в вежливой и дружеской манере, но с явным сарказмом, использует «маску пренебрежения» или «маску сочувствия» как средства для достижения власти).

Месть. Для некоторых учеников главной целью их присутствия в классе становится месть за реальную или вымышленную обиду. Мстить они могут кому-то из учителей, ребят или всему классу. Такие дети выглядят злыми, угрюмыми, даже когда бездействуют. Этим учеников можно распознать по речи, которая полна негативных эпитетов. Они постоянно что-то ломают, портят. Если ученику известна какая-либо слабость учителя, он непременно ею воспользуется. Возможно также отчужденное избегание. Такие дети замкнуты, угрюмы и некоммуникабельны. Им нравится задевать и озадачивать учителя своей неподатливостью. В конце концов учитель чувствует свою вину и полную неспособность что-либо изменить.

Избегание неудачи. Некоторые ученики так боятся повторить поражение, неудачу, что предпочитают ничего не делать. Им кажется, что они не соответствуют запросам учителей, родителей или своим собственным чрезмерно завышенным требованиям. Типичные причины ориентации ученика на избегание неудач: слишком высокие требования, упор на соревнование, перфекционизм (требование от себя совершенства). Ученики не справляются с заданиями и предпочитают остаться в изоляции. (Примеры избегания неудач: уход с урока, прогулы, откладывание «на потом», незавершенность начатого дела, ссылки на болезни).

Учителю часто не нравятся некоторые ученики (а начинающим учителям не нравятся целые классы), но вначале стоит научиться хотя бы мирно сосуществовать с ними. Следует помнить, что школьники имеют право на то, чтобы с ними обращались достойно и уважительно. Начните работу с «трудными» учениками с самоанализа и коррекции собственного поведения.

1. Измените свое восприятие.

Найдите что-то хорошее и в «трудных» учениках. Один из способов облегчить эту трудную задачу – начать воспринимать слабости как сильные стороны. Например, ученики, требующие к себе особого внимания, жаждут общения, в том числе с учителем. Они очень хотят вам понравиться, но не

умеют этого делать нормальным способом. Скорее всего, дома они тоже не получают достаточного количества любви и душевного тепла.

Многие властолюбивые ученики – интересные, незаурядные личности, которые обладают лидерскими способностями, честолюбием, склонностью к самоутверждению, независимым мышлением. Такие ученики редко становятся безвольным орудием в руках других людей. Они хотят сами думать, принимать решения и контролировать свою собственную жизнь, что уже является отличной предпосылкой для формирования в будущем здоровой, активной личности.

Мстительные ученики выбрали активный способ защиты себя от обид. Это агрессия, направленная на других, а не на себя. В действиях таких детей присутствует способность к выживанию. Ради сохранения своего психического здоровья они предпочитают хоть что-то делать, это лучше, чем безнадежность и апатия.

Ученики, направленные на избегание неудач, очень хотят уважать себя, быть значительными, достигнуть высоких результатов, в каком-то деле быть непревзойденными. Иногда самооценка ученика катастрофически низкая и он нуждается в поддержке друзей и педагогов. Таким детям очень нужна ваша помощь.

2. По возможности действуйте уверенно.

С «трудными» учениками особенно важен уверенный стиль общения. Как собака нападает на того, кто испытывает страх, так и мстители атакуют нас, заметив растерянность или неуверенность. Даже когда вы не чувствуете уверенности в себе, хотя бы делайте вид, что держите под контролем конфликтную ситуацию. Делая это постоянно, вы можете в какой-то момент действительно почувствовать уверенность.

Вашу неуверенность может выдавать агрессивность, направленность на самоутверждение, что проявляется в попытках использовать личную власть, а не правила. Это сразу распознается учениками и провоцирует ответную агрессию.

3. Показывайте, что вы заботитесь о «трудном» ученике не меньше, чем об остальных.

Наши ученики нуждаются не столько в нашей любви, сколько в заботе и помощи. Мы не можем любить всех, но показать детям, что нам не безразлично то, что с ними случается, в наших силах. Забота – это действие, которое, в отличие от чувств, можно контролировать, даже если переживаем мы в это время совсем иные чувства. Учитель откликается на просьбы о помощи, сам подходит и поясняет трудные места, предлагает варианты выхода из трудного положения. Мы действительно хотим, чтобы «трудные» дети почувствовали себя достойными и начали уважать себя.

Как развивать мотивацию достижения?

Ориентируйте учеников на самооценку деятельности: спрашивайте у ученика: «Ты удовлетворен результатом?» вместо оценки: «Ты хорошо справился с работой».

Проводите индивидуальные беседы для обсуждения достижений и промахов, постоянно интересуйтесь отношением ученика к процессу и результату своей деятельности.

Помните, что учащиеся приходят в школу с разным уровнем развития мотива достижения, основанном на прошлом опыте.

Ученикам, которые ориентированы на избегание неудач, могут понадобиться такие задания, которые защитят их от публичного осуждения и критики.

В начале изучения темы информируйте учеников о том, чему они должны научиться, какие формы работы и проверки знаний могут быть использованы, предложите полную программу действий с вариантами выбора.

Предлагайте ученикам самим выбрать для себя уровень сложности заданий.

Предложите выбрать способ достижения цели.

Предложите одаренным и отстающим ученикам вместе разработать индивидуальные планы обучения.

Помогайте ученикам ставить перед собой реалистические цели.

Поощряйте учеников, которые ставят перед собой достижимые цели, чтобы усложнять их со временем.

Когда ученики ставят перед собой нереально высокие цели, предложите им альтернативу.

Помогайте ученикам быть ответственными за удачу и промахи.

Помогайте ученикам увидеть связь между их усилиями и результатами труда.

После выполнения задания попросите учеников рассказать, что было особенно трудно и как они с этим справились.

Обсуждайте причины не только успехов, но и неудач.

Постарайтесь избегать быстрых собственных выводов о причинах успехов и неудач.

Сделайте ситуацию успеха достижимой.

Синдром «эмоционального выгорания» учителя

Синдром «эмоционального выгорания» – хорошо знакомое явление в школах. Постоянная усталость, эмоциональная опустошенность, ощущение отсутствия социальной поддержки, постоянные упреки ученикам и их родителям, недовольство профессией – проявления синдрома «эмоционального выгорания», который часто диагностируется у представителей «помогающих» профессий. Определите свой уровень эмоционального сгорания, ответив на ряд вопросов.

Для оценки степени своего согласия с утверждение, используйте шкалу:

- +2 «да»,
- +1 «скорее да»,
- 0 «не знаю»,
- 1 «скорее нет»,
- 2 «нет»

1. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
2. Я уверен, что моя работа нужна людям.
3. Из-за усталости или напряжения я уделяю своим делам меньше внимания, чем требуется.
4. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях, возникающих при общении.
5. Я не чувствую поддержки родителей своих учеников.
6. Несмотря на трудности, интерес к работе сохраняется и моя работа приносит мне много радости.
7. Я откровенно устал от проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
8. Я часто радуюсь, т. к. вижу, что моя работа приносит пользу детям.
9. Я ошибся в выборе профессии (занимаю не свое место).
10. Я обычно проявляю интерес к ученикам и помимо того, что касается урока.
11. У меня много планов на будущее в моей профессии, и я верю в их осуществление.
12. Я постоянно ощущаю поддержку в работе от своих коллег.
13. Утром я чувствую усталость и нежелание идти на работу.

14. Ученикам я уделяю много внимания, но и получаю достаточную отдачу от них.
15. Работа приносит мне все меньше удовлетворения.
16. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.
17. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы.
18. Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества в коллективе.
19. Наша работа низко оценивается обществом, не престижна.
20. После работы на некоторое время хочется уединиться от всех и всего.
21. Моя работа плохо на меня повлияла – притупила эмоции, сделала нервным.
22. Мои требования к качеству выполняемой работы выше, чем результат, который я реально достигаю в силу обстоятельств.
23. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, напряженной.
24. Обычно я тороплю время: скорее бы рабочий день кончился.
25. Во время работы я чувствую приятное оживление.
26. Мое желание научить школьников не находит у них поддержки.
27. Мне кажется, что я слишком много работаю.
28. В последнее время я стал более «холодным» по отношению к тем, с кем работаю.
29. Последнее время меня преследуют неудачи.
30. Если бы у меня была другая работа, я был бы более счастлив.
31. Я часто работаю через силу.
32. Благодаря своей работе я уже сделал в жизни много действительно ценного.
33. Работая с учениками, я обычно как бы ставлю экран, защищающий меня от отрицательных эмоций.
34. После работы я чувствую себя, как «выжатый лимон».
35. В последнее время мне кажется, что коллеги все чаще перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.

Бланк для заполнения:

1	8	15	22	29
2	9	16	23	30
3	10	17	24	31
4	11	18	25	32
5	12	19	26	33
6	13	20	27	34
7	14	21	28	35

Ниже приводится «ключ» к методике – перечисляются симптомы и соответствующие номера утверждений (признаков).

Знак (-) перед номером означает, что ответ «да (+) или нет (-)» надо заменить на противоположный. Далее подсчитывается алгебраическая сумма баллов по строкам. Чем выше итоговый балл в строке, тем выше выраженность данного симптома «эмоционального сгорания».

Неудовлетворенность собой: 1, -8, 15, 22, 29.

Загнанность в клетку: -2, 9, 16, 23, 30,

Редукция профессиональных обязанностей: 3, -10, 17, 24, 31.

Редукция личных достижений: -4, -11, -18, -25, -32,

Отсутствие социальной поддержки: 5, -12, 19, 26, 33.

Эмоциональная опустошенность: -6, 13, 20, 27, 34.

Личностная отстраненность (деперсонализация): 7, -14, 21, 28.