

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Н.В. Былинская

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методический комплекс
для студентов специальности 1-23 01 04 Психология

Брест
БрГУ имени А.С. Пушкина
2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	8
КУРС ЛЕКЦИЙ	17
Раздел 1. Введение в педагогическую психологию	17
Тема 1. Современная педагогическая психология: объект, предмет, структура, задачи и актуальные проблемы	17
Тема 2. Методология и методы педагогической психологии	21
Тема 3. Становление педагогической психологии как науки	29
Раздел 2. Психология образовательной деятельности.....	34
Тема 4. Психологическая характеристика образования.....	34
Тема 5. Парадигмы организации образовательного пространства: традиционная и личностно ориентированная, их отличительные характеристики	40
Тема 6. Научение как психологический феномен	43
Тема 7. Психология учебной деятельности.....	48
Тема 8. Учебная мотивация.....	56
Тема 9. Общая характеристика усвоения	61
Тема 10. Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности	64
Раздел 3. Психология воспитания.....	81
Тема 11. Психологическая сущность воспитания	81
Тема 12. Возрастные аспекты воспитания	100
Раздел 4. Психология личности и деятельности педагога	124
Тема 13. Психологические аспекты педагогической деятельности ..	124
Тема 14. Педагог как субъект педагогической деятельности.....	139
Раздел 5. Психология педагогического взаимодействия.....	150
Тема 15. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса	150
Тема 16. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса.....	161
Тема 17. Педагогические конфликты и их специфика.....	173
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ	182
1. Современная педагогическая психология: объект, предмет, структура, задачи и актуальные проблемы	182
2. Методология и методы педагогической психологии	184
3. Становление педагогической психологии как науки	186
4. Психологическая характеристика образования	187

5. Парадигмы организации образовательного пространства: традиционная и личностно ориентированная, их отличительные характеристики	188
6. Научение как психологический феномен	189
7. Психология учебной деятельности	191
8. Учебная мотивация	195
9. Общая характеристика усвоения	197
10. Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности	200
11. Психологическая сущность воспитания	202
12. Возрастные аспекты воспитания	204
13. Психологические аспекты педагогической деятельности	207
14. Педагог как субъект педагогической деятельности	211
15. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса	215
16. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса	218
17. Педагогические конфликты и их специфика	222
ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ	227
Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии	227
Дубровина И.В. Причины школьной неуспеваемости. Почему ребенок плохо учится?	238
Маркова А.К. Психологический анализ труда учителя. Профессиональная компетентность учителя	241
Коломинский Я.Л. Структура педагогического взаимодействия	245
Бернс Р. Я-концепция учителя	251
Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося	260
Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников	270
Ананьев Б.Г. Парциальные оценки и учет успешности	285
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ	287
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	289

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая психология – отрасль психологической науки, изучающая механизмы и закономерности психической деятельности, условия формирования личности в процессе обучения, воспитания, освоения человеком социокультурного опыта. Современный уровень развития психологической науки и психолого-педагогической практики показывает, что эффективный процесс обучения и воспитания невозможен без участия квалифицированных психологов, владеющих знаниями, навыками и умениями в области педагогической психологии. Учебно-методический комплекс позволяет студентам расширить теоретические представления и практические навыки в данной области.

В учебно-методическом комплексе рассматриваются актуальные проблемы педагогической психологии, а именно: связь развития с обучением и воспитанием, творческая активность ученика, способности ребенка и их развитие, роль личности учителя, психологические особенности организации обучения, активизация форм обучения, педагогическое общение, учебно-педагогическое сотрудничество, управление усвоением знаний и многие др. Особое внимание уделяется исследованиям ученых, посвященных вопросам формирования личности в ходе обучения и воспитания, а также проблеме педагогического взаимодействия.

Учебно-методический комплекс включает теоретический раздел (курс лекций), практический раздел (семинарские занятия), раздел контроля знаний (вопросы для самопроверки), вспомогательный раздел (хрестоматийные материалы, литературные источники).

Цель изучения дисциплины – сформировать у студентов-психологов систему знаний о закономерностях психической деятельности и условиях формирования личности в процессе обучения, воспитания, овладения знаниями, навыками и умениями. Данная цель предполагает решение ряда задач, а именно:

- ознакомить студентов с основными теоретическими и прикладными положениями современной педагогической психологии;
- сформировать у обучающихся представления об основных тенденциях и психологических принципах современного образования, психологических аспектах обучения и воспитания;
- ознакомить студентов с основными концепциями обучения и образовательными технологиями, сложившимися в отечественной и зарубежной психологии.

В результате изучения дисциплины студент должен *знать*:

- методологию, методы и историю становления педагогической психологии как науки;

- психологическую характеристику образования, его основные тенденции и парадигмы организации образовательного пространства;
- психологию научения и обучения, учебной деятельности и основные направления ее организации;
- психологическую характеристику обучаемости, успеваемости и педагогической оценки;
- психологическую сущность воспитания (определение, институты, средства, роль общения);
- психологические основы воспитания на разных возрастных этапах;
- психологическую характеристику педагогической профессии;
- характеристику педагогической деятельности и ее стилей;
- характеристику педагогического взаимодействия и общения;
- психологию педагогического сотрудничества.

В результате изучения дисциплины студент должен *уметь*:

- ориентироваться в современных концепциях организации образовательного процесса;
- осуществлять исследовательскую деятельность по изучению личности и деятельности субъектов образовательного процесса;
- анализировать образовательную, учебную и педагогическую деятельность, учебно-педагогическое сотрудничество и общение.

В результате изучения дисциплины студент должен *владеть*:

- приемами составления психологической характеристики педагогической профессии и деятельности;
- навыками составления психологической характеристики личности обучающегося и школьного класса;
- основными приемами психологического сопровождения учебного, воспитательного, педагогического процессов.

Программа учебной дисциплины «Педагогическая психология» и содержание учебно-методического комплекса соответствуют образовательному стандарту, утвержденному и введенному в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88. Методологическим основанием учебного курса являются: теория познания, общая психология, психология развития, история психологии, психология личности. Методологическими особенностями дисциплины «Педагогическая психология» являются принцип активного творческого мышления, направленность обучения на формирование знаний, умений и навыков, необходимых для практической деятельности педагога.

В процессе преподавания дисциплины «Педагогическая психология» используются следующие *методы обучения*: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения материала, частично-поисковый и исследовательский методы, а также дискуссии, диалоги,

круглые столы, групповые обсуждения, игровые технологии (деловые, ролевые игры).

Формы контроля знаний:

- опрос;
- выполнение практических заданий и упражнений, решение педагогических задач и ситуаций в рамках практических и семинарских занятий;
- участие в работе поисковых семинарских занятий в микрогруппах;
- подготовка тематических сообщений по заданию преподавателя;
- публичное обсуждение выполненных работ.

Согласно типовому учебному плану для специальности 1-23 01 04 Психология, на изучение дисциплины «Педагогическая психология» отводится 170 часов, из них:

- для студентов дневной формы обучения – 68 аудиторных (34 лекционных и 34 часа семинарских занятий);
- для студентов заочной формы обучения – 18 аудиторных (10 лекционных и 8 часов семинарских занятий).

Курс рассчитан на один семестр, рекомендуемая форма отчетности – экзамен.

Учебная нагрузка для дневной формы получения образования составляет:

Семестр	Общее количество часов	Всего аудиторных часов	В том числе	
			лекционных	семинарских
6	170	68	34	34
Итого	170	68	34	34

Учебная нагрузка для заочной формы получения образования составляет:

Семестр	Общее количество часов	Всего аудиторных часов	В том числе	
			лекционных	семинарских
8	170	18	10	8
Итого	170	18	10	8

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

РАЗДЕЛ 1

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

Тема 1. Современная педагогическая психология: объект, предмет, структура, задачи и актуальные проблемы.

Предмет педагогической психологии.

Место педагогической психологии среди других отраслей психологического знания. Психологические закономерности обучения, воспитания и психология педагога как предмет педагогической психологии.

Задачи педагогической психологии и проблемы, которые она изучает.

Структура педагогической психологии. Традиционная и современная структура педагогической психологии. Актуальные проблемы педагогической психологии.

Тема 2. Методология и методы педагогической психологии.

Соотношение методологических принципов, методов и методик психолого-педагогического исследования.

Классификация групп методов по Б.Г. Ананьеву. Характеристика основных и вспомогательных методов психолого-педагогического исследования. Использование результатов исследования в практической деятельности педагога-психолога.

Тема 3. Становление педагогической психологии как науки.

Возникновение педагогической психологии. Этапы становления педагогической психологии.

Психологическая проблематика первого этапа становления педагогической психологии. Психолого-педагогические проблемы в работах философов и педагогов. Применение психологических знаний в педагогике.

Параллельное развитие и взаимное влияние педагогики и психологии. Идеи Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, И. Гербарта, А. Дистерверга, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева.

Второй этап становления педагогической психологии. Оформление ее в самостоятельную отрасль психологической науки. Первые экспериментальные работы по педагогической психологии (П.Ф. Каптерев, Э. Торндайк, А. Бине и др.). Развитие специальных педагогических систем, образование первых лабораторий при школах.

Разработка теоретических основ педагогической психологии на третьем этапе ее становления. Создание собственно психологических тео-

рий обучения (программированное, проблемное и развивающее обучение, личностно ориентированная и традиционная парадигмы в обучении).

Возникновение и развитие педагогической психологии в Республике Беларусь (Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломинский, Л.Н. Рожина, Т.М. Савельева, И.А. Фурманов и др.).

РАЗДЕЛ 2

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 4. Психологическая характеристика образования.

Образование как общественный феномен. Понятие образования как системы, процесса и результата.

Принципы традиционной и гуманистической «центрированной на мире детства» парадигмы обучения А.Б. Орлова.

Основные тенденции современного образования (А.А. Вербицкий). Осознание каждого уровня образования как органической составной части непрерывного образования. Переход от информационных форм к активным методам и формам обучения. Перенос акцента с обучающей деятельности педагога на познавательную деятельность учащегося. Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в образовании. Образовательный процесс как единство обучения и учения.

Тема 5. Парадигмы организации образовательного пространства: традиционная и личностно ориентированная, их отличительные характеристики.

Понятие «парадигма» (Т. Кун). Критерии парадигмальной науки. Соотнесение теорий с ведущими научными парадигмами.

Парадигмы организации образовательного пространства: традиционная и личностно ориентированная. Их отличительные характеристики. Сравнительный анализ ведущих парадигм педагогической психологии.

Тема 6. Научение как психологический феномен.

Понятие о научении. Соотношение понятий «научение», «обучение», «учение», «учебная деятельность». Теории научения. Понимание механизмов научения в различных психологических школах.

Соотношение обучения и развития (идеи Э. Торндайка, Дж. Уотсона, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского).

Виды научения. Научение как непрерывная адаптация к условиям меняющейся среды. Научение реактивным формам поведения: привыкание, сенсibilизация, импринтинг (К. Лоренц), условно-рефлекторное научение (И.П. Павлов, Дж. Уотсон). Научение в результате оперантного

обусловливания: метод проб и ошибок (Э.Торндайк), метод последовательного формирования реакции (Б.Ф. Скиннер), научение путем наблюдения (А. Бандура).

Тема 7. Психология учебной деятельности.

Обучение и учебная деятельность. Общая характеристика и определение учебной деятельности.

Деятельностные характеристики и предметное содержание учебной деятельности.

Внешняя компонентная структура учебной деятельности (мотив, учебная ситуация (учебная задача и учебные действия), контроль и оценка). Понятие учебной мотивации. Внешняя и внутренняя мотивация учебной деятельности.

Состав учебной задачи, особенности и этапы ее решения. Понятие и виды учебных действий.

Контроль и самоконтроль в учебной деятельности. Виды контроля и самоконтроля в учебной деятельности и их отличительные особенности.

Оценка и самооценка учебной деятельности, ее виды. Самостоятельная работа как высший вид учебной деятельности.

Понятие обучаемости в педагогической психологии. Психологическая характеристика обучаемости: компоненты, характеристики, показатели (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, А.К. Маркова). Психологические причины школьной неуспеваемости (З. Гильбух, И.В. Дубровина, Н.А. Менчинская). Типы неуспевающих школьников.

Тема 8. Учебная мотивация.

Общая характеристика учебной мотивации. Мотивы и мотивационная сфера личности. Учебная мотивация как особый психологический феномен.

Содержательные и динамические критерии мотивации. Аспекты мотивации по отношению к учебному предмету и по отношению к другим людям.

Виды учебных мотивов: познавательные (широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования) и социальные мотивы (широкие социальные мотивы, позиционные мотивы, мотивы социального сотрудничества).

Тема 9. Общая характеристика усвоения.

Усвоение как сложное многогранное понятие, различные трактовки усвоения. Психологические компоненты усвоения (И.Д. Левитов). Этапы процесса усвоения (С.Л. Рубинштейн).

Психологические характеристики усвоения: прочность, личностная обусловленность, зависимость от возрастных особенностей, полнота, системность и легкость актуализации знаний. Знания, умения, навыки как результат усвоения. Усвоение знаний. Причины генерализации при усвоении научных понятий. Усвоение умений. Общие и специальные умения. Этапы формирования общеучебных умений.

Основные закономерности формирования навыков. Виды навыков. Явления переноса и интерференции в формировании навыков. Внешние и внутренние критерии сформированности навыков.

Тема 10. Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности.

Психологические основы формирования различных направлений обучения и современных образовательных технологий.

Основные концепции обучения на современном этапе. Бихевиористская концепция обучения. Концепция программированного обучения (Б. Скиннер). Линейная и разветвленная системы программированного обучения. Теория алгоритмизации программированного обучения.

Идеи когнитивного обучения. Когнитивные теории обучения.

Теория П.Я. Гальперина о поэтапном (плановом) формировании понятий и умственных действий. Идея о трех подсистемах: ориентировки, интериоризации и контроля.

Современные психологические концепции проблемного обучения. Проблемная задача и проблемная ситуация (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов). Уровни проблемного обучения (В.А. Крутецкий). Управление усвоением знаний в проблемном обучении.

Теория развивающего обучения Л.В. Занкова, ее общие дидактические принципы.

Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Основные принципы обучения в развивающей модели Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Понимание учебной деятельности и интерпретация дидактических принципов в контексте развивающего обучения.

РАЗДЕЛ 3 ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Тема 11. Психологическая сущность воспитания.

Психологическая сущность воспитания. Определения воспитания. Общие и специальные цели воспитания. Теории воспитания.

Основные принципы и задачи воспитания. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

Виды воспитания. Классификация и характеристика видов воспитания. Психологические условия успешного воспитания.

Сущность нравственного воспитания. Моральное развитие (Б. Колдберг). Формирование морального действия. Взаимосвязь интеллектуального и морального развития.

Средства и методы воспитания. Характеристика методов воспитания. Классификация средств воспитания. Роль психологических механизмов в воспитании личности.

Тема 12. Возрастные аспекты воспитания.

Социальные институты и системы воспитания, их потенциальное влияние на личность.

Воспитание личности в семье. Внутрисемейные отношения и их воспитательное значение. Специфика воспитания в различные возрастные периоды. Психологические предпосылки перехода воспитания в самовоспитание. Начало формирования социально важных личностных качеств ребенка.

Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте. Развитие эмоций и чувств дошкольника. Усвоение нравственных норм и правил поведения в дошкольном возрасте. Формирование основ произвольного поведения дошкольника. Влияние взрослых и сверстников на развитие ребенка. Значение игры для воспитания дошкольника.

Изменение социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте. Роль учебной деятельности в формировании произвольного поведения ребенка. Влияние учителя и родителей на развитие детской личности. Воспитательные возможности детского общества. Значение различных видов деятельности для процесса воспитания в младшем школьном возрасте.

Воспитание в подростковом и юношеском возрасте. Повышение воспитательной роли общения со сверстниками. Возможности возрастных и разновозрастных объединений в воспитании личностных качеств у школьников. Воспитательная роль взрослых. Переход от зависимости к самостоятельности. Воспитание средствами культуры, искусства и массовой информации.

Самовоспитание подростков и юношей. Непрерывность самовоспитания. Функции и этапы самовоспитания. Самовоспитание в различных видах деятельности.

РАЗДЕЛ 4

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Тема 13. Психологические аспекты педагогической деятельности.

Профессия педагога и факторы ее выбора (Е.А. Климов). Профессиональная пригодность к педагогической профессии. Психологическая готовность к труду учителя. Отличительные особенности педагогической деятельности (С.В. Кондратьева).

Основные функции педагогической деятельности: целеполагающая и организационно-структурная (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.И. Щербаков).

Мотивация педагогической деятельности (Н.А. Аминов, А.Б. Орлов).

Общая характеристика педагогической деятельности.

Уровни продуктивности, формы и предметное содержание педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина).

Педагогические умения и их характеристика (А.К. Маркова).

Стиль педагогической деятельности. Понятие индивидуального стиля педагогической деятельности (Е.А. Климов, И.В. Страхов, Н.Д. Левитов). Характеристика стилей педагогической деятельности.

Психологический анализ урока как средство развития педагогических способностей и формирования педагогических умений.

Тема 14. Педагог как субъект педагогической деятельности.

Структура субъектных свойств педагога (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.В. Кондратьева). Личностные качества педагога и их значение для педагогической деятельности.

Профессионально значимые качества педагога (Л.М. Митина): педагогическая направленность, компетентность и гибкость.

Педагогические способности как специальные способности личности (Н.В. Кузьмина). Различные подходы к классификации педагогических способностей (В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина и др.).

Педагогическая социальная перцепция (Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева).

Структура и динамика профессионального самосознания педагога. Влияние длительности педагогической деятельности на профессиональное самосознание педагогов. Психологические характеристики педагогов с позитивной и негативной Я-концепцией. Профессиональные деформации личности педагога.

РАЗДЕЛ 5

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Тема 15. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Понятие субъектов педагогического взаимодействия. Образовательный процесс как взаимодействие.

Педагогическое взаимодействие и его характеристика (активность, осознанность, целенаправленность). Виды педагогического взаимодействия: согласованные (положительно-положительный, отрицательно-отрицательный), несогласованные (положительно-отрицательный, отрицательно-положительный), непоследовательный (Я.Л. Коломинский, Н.А. Березовин).

Психология и педагогика сотрудничества. Роль сотрудничества в учебной деятельности. Формы сотрудничества учителя и учащихся (Г.А. Цукерман). Психология педагогической оценки. Понятие и функции педагогической оценки как средства стимулирования учебной деятельности (Б.Г. Ананьев). Оценка и отметка в учебной деятельности, их соотношение.

Тема 16. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Понятие педагогического общения.

Функции и компоненты педагогического общения. Характеристика педагогического общения (направленность, специфика и уровневая структура). Этапы педагогического общения.

Психология затрудненного общения. Барьеры педагогического общения, их виды и характеристика.

Тема 17. Педагогические конфликты и их специфика.

Понятия «конфликт» и «педагогическая конфликтология». Особенности педагогических конфликтов. Классификация педагогических конфликтов, их виды и причины. Конструктивное и неконструктивное разрешение педагогических конфликтов.

Типичные причины конфликтов в образовательной среде. Объективные и субъективные факторы. Организационно-управленческие причины. Основные виды социально-психологических причин конфликтов в школьных коллективах. Личностные причины, способствующие зарождению и развитию педагогического конфликта.

Конфликтно-стрессовые ситуации в младших классах (конфликты дидактического характера, конфликты этики и запредельно этические). Конфликтно-стрессовые ситуации в работе с подростками (дидактического

характера, конфликты дисциплины и этики). Условия и особенности прогнозирования и профилактики педагогических конфликтов.

Примерный тематический план

№	Наименование разделов, тем	Всего	Количество аудиторных часов	
			в том числе	
			лекци-онных	семи-нар-ских
Дневная форма получения образования				
1	Введение в педагогическую психологию	12	6	6
1	Современная педагогическая психология: объект, предмет, структура, задачи и актуальные проблемы	4	2	2
2	Методология и методы педагогической психологии	4	2	2
3	Становление педагогической психологии как науки	4	2	2
2	Психология образовательной деятельности	28	14	14
4	Психологическая характеристика образования	4	2	2
5	Парадигмы организации образовательного пространства: традиционная и личностно-ориентированная, их отличительные характеристики	4	2	2
6	Научение как психологический феномен	4	2	2
7	Психология учебной деятельности	4	2	2
8	Учебная мотивация	4	2	2
9	Общая характеристика усвоения	4	2	2
10	Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности	4	2	2
3	Психология воспитания	8	4	4
11	Психологическая сущность воспитания	4	2	2

12	Возрастные аспекты воспитания	4	2	2
----	-------------------------------	---	---	---

4	Психология личности и деятельности педагога	8	4	4
13	Психологические аспекты педагогической деятельности	4	2	2
14	Педагог как субъект педагогической деятельности	4	2	2
5	Психология педагогического взаимодействия	12	6	6
15	Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса	4	2	2
16	Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса	4	2	2
17	Педагогические конфликты и их специфика	4	2	2
	Итого	68	34	34

Заочная форма получения образования

1	Введение в педагогическую психологию	4	2	2
1	Современная педагогическая психология: объект, предмет, структура, задачи и актуальные проблемы	4	2	2
2	Психология образовательной деятельности	4	2	2
7	Психология учебной деятельности	4	2	2
3	Психология воспитания	2	2	—
11	Психологическая сущность воспитания	2	2	—
4	Психология личности и деятельности педагога	4	2	2
13	Психологические аспекты педагогической деятельности	4	2	2
5	Психология педагогического взаимодействия	4	2	2
15	Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса	4	2	2
	Итого	18	10	8

КУРС ЛЕКЦИЙ

РАЗДЕЛ 1

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

Тема 1. Современная педагогическая психология: объект, предмет, структура, задачи и актуальные проблемы

1. Объект, предмет, структура педагогической психологии.
2. Задачи педагогической психологии.
3. Актуальные проблемы педагогической психологии и их характеристика.

1. Объект, предмет, структура и задачи педагогической психологии

В современном научном знании все нагляднее выступают следующие тенденции: систематизация, дифференциация, иерархизация, интеграция научных отраслей, дисциплин и проблемных областей. В системе гуманитарного научного знания, по мнению Б.Г. Ананьева, Б.М. Кедрова, Ж. Пиаже, психология как наука занимает центральное место. Она тесно взаимосвязана с естественными и общественными науками, среди которых особая роль в сфере изучения проблем воспитания, обучения и развития человека принадлежит педагогической психологии, для которой присущ междисциплинарный комплексный характер. По мнению И.С. Якиманской, педагогическая психология изучает, проецирует, организует сложные образовательные процессы, которые, с одной стороны, обеспечивают социализацию личности через воспитание и обучение, а с другой стороны, способствуют становлению индивидуальности личности в динамике возрастного развития.

Объектом педагогической психологии принято считать человека, или субъекта. Данный объект научного познания изучается множеством наук (физиология, социология, антропология и пр.). В связи с общностью объекта изучения, можно определить внутреннюю нерасторжимую связь педагогической психологии с общей, возрастной, социальной и дифференциальной психологией, а также педагогикой, философией и культурологией. При этом педагогическая психология является самостоятельной наукой, фундаментом которой, по словам П.Ф. Каптерева, являются общепедagogические закономерности и механизмы образовательной деятельности.

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные трактовки предмета педагогической психологии. Рассмотрим из существующих дефиниций наиболее значимые для дальнейшего изучения.

В.А. Крутецкий: предметом педагогической психологии являются механизмы и закономерности овладения человеком знаний, умений и навыков; исследование индивидуальных различий в этих процессах и закономерности формирования у обучающихся творческого активного мышления.

А.В. Петровский: предметом педагогической психологии являются закономерности обучения и воспитания, вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов, критерии умственного развития и оптимальное взаимодействие между субъектами образовательного процесса.

И.А. Зимняя: предметом педагогической психологии являются механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человека в образовательном процессе и вызываемые этим процессом изменения в уровне интеллекта и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом.

И.С. Якиманская: предметом педагогической психологии являются механизмы и закономерности усвоения знаний субъектом, выявление соотношения житейских и научных понятий как источника социокультурной адаптации ребенка; изучение психологических вопросов управления обучением и воспитанием; исследование мотивации учения на разных возрастных этапах; психология учебной деятельности и педагогические технологии; профессиональная деятельность субъектов образовательного процесса. По мнению И.С. Якиманской, в настоящее время особое внимание уделяют изучению взаимосвязи когнитивного, эмоционально-потребностного и регулятивно-волевого аспектов в структуре личности, а также изучению ее индивидуальных особенностей, которые обеспечивают активность, избирательность и самостоятельность в учебной деятельности.

Необходимо отметить, что педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой.

Традиционно в структуре педагогической психологии выделяют следующие разделы:

- *психологию обучения*, которая изучает закономерности организации и протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, познавательных процессов у обучающихся на уроке и роль учителя в развитии творческого потенциала ученика;

- *психологию воспитания*, которая изучает планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования у него определенных качеств, личностных диспозиций, ценностных ориентаций, принципов поведения, отношение к себе, к людям, к миру, к обществу;

- *психологию учебной деятельности*, которая изучает общие характеристики, предметное содержание и структуру деятельности обучающегося;
- *психологию педагогической деятельности и общения*, которая изучает структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации. Особое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогического коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций. В последнее время внимание ученых и практиков обращено к разработке технологий, позволяющих обеспечить профессиональное и личностное развитие педагогов, создать оптимальные условия для их взаимодействия с управленцами образовательного учреждения.

2. Задачи педагогической психологии

На современном этапе развития педагогической психологии наиболее важными и актуальными задачами данной отрасли научного знания являются:

- выявление, изучение и описание психологических особенностей интеллектуального и личностного развития субъектов образовательного процесса;
- определение механизмов и закономерностей освоения учениками социокультурного опыта;
- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитательного воздействия на интеллектуальное и личностное развитие субъектов образовательного процесса;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и методами обучающего и воспитательного воздействия;
- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью и влияние этих процессов на интеллектуальное и личностное развитие обучающегося; изучение основ педагогической деятельности;
- определение механизмов и закономерностей развивающего обучения, развитие научного и теоретического мышления;
- определение психологических основ диагностики, уровня и качества усвоения знаний, умений и навыков и соотнесение их с образовательными стандартами;
- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Кроме перечисленных, перед педагогической психологией встают *новые задачи*: разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы образования, обеспечение ее эффективными методами работы, создание научно обоснованной и практико-ориентированной системы подготовки психологов образования.

3. Актуальные проблемы педагогической психологии и их характеристика

В педагогической психологии существует ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний.

Одной из важнейших в развитии детей является **проблема сензитивных периодов** в жизни ребенка. Суть проблемы состоит в том, что, во-первых, не известны все сензитивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, деятельность и конец; во-вторых, в жизни каждого ребенка они индивидуально своеобразны, наступают в разное время и протекают по-разному. Трудности возникают и с определением психологических качеств ребенка, которые могут формироваться и развиваться в данном сензитивном периоде.

Вторая проблема касается **связи, существующей между сознательно организуемым педагогическим воздействием на ребенка и его психологическим развитием**. Ведет ли обучение и воспитание за собой развитие ребенка или нет? Всякое ли обучение является развивающим (развивает)? Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие ребенка? Это лишь некоторые вопросы, входящие в состав обсуждаемой проблемы.

Третья проблема касается общего и возрастного **сочетания обучения и воспитания**. Известно, что каждый возраст ребенка открывает свои возможности для интеллектуального и личностного роста. Одинаковы ли они для всех детей, как оптимально использовать эти возможности? Как соединить в педагогическом процессе воспитательные и обучающие воздействия, чтобы они стимулировали развитие?

Следующей является **проблема системного характера развития ребенка и комплексности педагогических воздействий**. Суть ее заключается в том, чтобы представить развитие ребенка как прогрессивное преобразование множества его когнитивных и личностных свойств, каждое из которых можно развивать отдельно, но развитие каждого сказывается на становлении множества других свойств и в свою очередь зависит от них.

Пятая **проблема связи созревания и обучения, задатков и способностей, генотипической и средовой обусловленности развития психологических характеристик и поведения ребенка**. В обобщенной форме она представляется в виде вопроса о том, как генотип и среда отдельно и совместно воздействуют на психологическое и поведенческое развитие ребенка.

Шестой является **проблема психологической готовности детей к школьному воспитанию и обучению**. Решая ее, нужно определить, что означает психологическая готовность к обучению и воспитанию, в каком смысле слова следует эту готовность понимать: в смысле наличия у ребенка

задатков или развития способностей к воспитанию и обучению; в смысле личного уровня развития; в смысле достижения определенной степени интеллектуальной и личностной зрелости.

Важна и **проблема педагогической запущенности ребенка**, под которой подразумевается его неспособность к усвоению педагогических воздействий и ускоренному развитию, вызванная устранимыми причинами, в частности тем, что на более ранних этапах развития ребенка плохо обучали и воспитывали.

Восьмой проблемой является **обеспечение индивидуализации и дифференциации обучения**, что подразумевает необходимость научно обоснованного разделения детей по группам в соответствии с имеющимися у них способностями и задатками, а также применения к каждому ребенку методов обучения и воспитания, которые лучше всего подходят к его индивидуальным особенностям.

Девятая проблема – **проблема социальной адаптации и реабилитации**. Речь идет о приспособлении детей, которые оказались социально изолированными и неготовыми к нормальной жизни среди людей, к обучению и взаимодействию с ними на личностном и деловом уровнях. Например, дети много болевшие, из детских домов, интернатов и других закрытых учебных заведений. Социальная реабилитация – это восстановление нарушенных социальных связей и психики таких детей, чтобы они могли успешно учиться и развиваться как все нормальные дети в общении и взаимодействии с окружающими.

Решение перечисленных психолого-педагогических проблем требует от учителя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки.

Тема 2. Методология и методы педагогической психологии

1. Соотношение методологических принципов, методов и методик исследования.

2. Классификация методов по Б.Г. Ананьеву. Основные и вспомогательные методы исследования.

1. Соотношение методологических принципов, методов и методик исследования

Достижением любой науки в значительной степени является развитие ее методологического аппарата, позволяющего добывать новые научные факты и на их основе строить картину мира. В психологии принято выделять три уровня методологического анализа.

1. Общая методология – философский подход к анализу явлений действительности (диалектический и исторический материализм).

2. Частная (специальная) методология – обеспечивает конкретную реализацию общепсихологических подходов в виде методологических принципов применительно к объектам психологического исследования.

3. Совокупность конкретных методов, методик и процедур в психолого-педагогических исследованиях. Этот уровень непосредственно связан с практикой исследования.

В качестве основных методологических принципов педагогической психологии выделяют следующие.

Принцип единства сознания и деятельности. Сознание и деятельность находятся в непрерывном единстве, однако они не тождественны друг другу. Сознание формируется в деятельности, чтобы в свою очередь влиять на эту деятельность, образуя ее внутренний план. Реализация данного принципа в психологическом исследовании происходит следующим образом: психика невидима, следовательно, ее надо выявлять с помощью каких-либо признаков: по действиям испытуемого, по его речевой деятельности, поведению, мимике, пантомимике, которые выступают проявлениями сознания.

Принцип развития (генетической обусловленности). Психика может быть правильно понята только в том случае, если она рассматривается в непрерывном развитии как процесс и результат деятельности. Исследование любого психического явления должно включать в себя характеристику его особенностей в данный момент, историю возникновения, формирования и перспективы развития.

Принцип детерминизма. Согласно этому принципу, все существующее возникает, изменяется и прекращает существование закономерно. В психологическом исследовании это значит, что психика обусловлена образом жизни и изменяется с изменением внешних условий существования. Реализацию данного принципа мы наблюдаем во множестве научных исследований, особенно в эмпирических, поскольку каждое исследование выясняет причинно-следственные отношения в изучаемых характеристиках, роль тех или иных причин в следствиях, которые, в свою очередь, возникают при наличии тех или иных внешних или внутренних факторов.

Принцип объективности означает, что сам исследователь и методы исследования, им используемые, не оказывают влияния на получаемые результаты. Реализация данного принципа осуществляется при помощи включенного наблюдения, проведения исследования с применением «зеркала Гезелла», анонимности целей и результатов исследования, а также проведения исследования в естественных для испытуемого условиях.

Принцип системности применяется для анализа каких-то психических явлений, и рассматривает это явление как одну систему, одно целое, обладающее своей определенной структурой.

Принцип отражения – все объекты, явления, события отражаются не как в зеркале, а преломляются в соответствии с мыслями и поставленными задачами, целями в жизни человека.

От методологии зависит выбор того либо иного метода, методики в психолого-педагогическом исследовании. При выборе метода необходимо соблюдать следующие принципы:

- 1) метод должен исходить из диалектико-материалистического представления о предмете науки, отражать его специфику;
- 2) научный метод педагогической психологии должен быть объективным;
- 3) должен соблюдаться принцип генетической обусловленности, когда исследование изучаемого факта осуществляется на основе анализа условий его происхождения и последующего развития;
- 4) должна учитываться необходимость научных обобщений с учетом индивидуальных различий.

2. Классификация методов по Б.Г. Ананьеву. Основные и вспомогательные методы исследования

Педагогическая психология использует все методы, которые есть в арсенале других отраслей психологии.

Согласно классификации Б.Г. Ананьева, в психологии выделяют четыре группы методов.

1. Организационные методы. Они включают сравнительный метод (сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т.д.); лонгитюдный метод (многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени); комплексный метод (в исследовании участвуют представители разных наук, при этом, как правило, один объект изучают разными средствами). Исследования такого рода позволяют устанавливать связи и зависимости между явлениями разного типа, например, между физиологическим, психологическим и социальным развитием личности.

2. Эмпирические методы: наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные методы, психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа), анализ продуктов деятельности, биографические методы.

3. Методы обработки данных, включающие: количественный (статистический) и качественный (дифференциация материала по группам, анализ) методы.

4. Интерпретационные методы: генетический (анализ материала в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов и т.п.) и структурный (устанавливает структурные связи между всеми характеристиками личности).

В настоящее время выделяют еще одну группу методов – **методы коррекции**, а именно специфические приемы влияния на психические явления с целью их изменения в соответствии с поставленной задачей (аутотренинг, групповые тренинги, психотерапевтические и психокоррекционные приемы, гипноз).

Основными являются следующие методы педагогической психологии.

Наблюдение – целенаправленное, специальным образом организованное и фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Наблюдение позволяет выявить психологические особенности ребенка, учителя или родителя в естественных для них условиях. За ребенком можно понаблюдать во время урока или игры со сверстниками, за родителем – во время праздника, организованного в классе, причем наблюдатель должен опираться на объективно наблюдаемые параметры поведения, а не интерпретировать их.

Можно выделить несколько оснований для классификации видов метода наблюдения.

1. *Направленность*. В зависимости от направленности метода на познание психики через ее объективные проявления или через внутренние ощущения выделяют объективное наблюдение и самонаблюдение.

Самонаблюдение – наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющее фиксировать ее проявления (переживания, мысли, чувства и др.). Возникает в процессе общения с другими людьми, усвоения социального опыта и средств его осмысления.

Объективное наблюдение представляет собой наблюдение, направленное на познание психики через ее объективные характеристики, т.е. позволяет изучить психику другого человека через внешние, объективные проявления.

2. *По виду записи (полнота)*: сплошное и выборочное. Данные виды наблюдения выбираются в зависимости от его цели.

При *сплошном* наблюдении исследователь (или группа) наблюдает и фиксирует все особенности поведения, доступные для максимально подробного восприятия. Обычно применяется при краткосрочном изучении объекта или при необходимости получить наиболее полную информацию о динамике изучаемых явлений.

При *выборочном* наблюдении фиксируются лишь определенные параметры поведения, т.е. то, что соответствует предмету наблюдения (например, частота проявления агрессии в период общения). Выборочное наблюдение проводится в отдельные промежутки времени, выбираемые исследователем по своему усмотрению.

3. В зависимости от *положения наблюдателя* наблюдение бывает включенным и невключенным.

Включенное наблюдение, где исследователь сам является членом группы, которую исследует, может быть двух вариантов:

а) наблюдаемые знают, что являются объектом наблюдения и их поведение фиксируется исследователем;

б) наблюдаемые не знают, что их поведение фиксируется.

Иногда включенное наблюдение является единственно возможным видом наблюдения, так как в остальных случаях испытуемые не адаптируются к присутствию постороннего человека, не ведут себя естественно.

При *невключенном* наблюдении исследователь играет роль стороннего наблюдателя, он свидетель, при котором что-то происходит.

Иногда можно выделить виды наблюдения в зависимости от *формы записи*. Это может быть фотографическая, обобщенная, интерпретационная запись или же их разное сочетание. В современных методиках наблюдения чаще всего применяются особые бланки, в которых обозначены объекты, и исследователь помечает особыми знаками наличие или отсутствие наблюдаемого признака.

4. В зависимости от *структуры* и *организации* наблюдения можно выделить несистематическое и систематическое наблюдение.

Несистематическое (случайное) наблюдение может проводиться в ходе полевого исследования. В этом виде наблюдения важны не фиксация и строгое описание, а создание некой обобщенной картины индивида или группы в определенных условиях. Несистематическое наблюдение – это нестрогое наблюдение без определенного плана. Наблюдения, такого вида носят случайный характер, происходят либо в повседневной жизни, либо в профессиональной деятельности.

Систематическое наблюдение проводится по определенному плану, и, как правило, по заранее составленному графику. Выделяются регистрируемые особенности поведения и определенные условия среды (такое наблюдение всегда структурированное, контролируемое). Систематическое наблюдение проводится регулярно с заданной периодичностью. Обычно оно осуществляется по детально разработанной методике с высокой степенью конкретизации работы наблюдателя.

Помимо этого, можно выделить следующие виды наблюдения: *полевое* и *лабораторное*, *коллективное* и *индивидуальное*.

Полевое (естественное) наблюдение осуществляется в естественных для испытуемых условиях жизни и деятельности.

Лабораторное (экспериментальное) наблюдение характеризуется искусственными условиями, которые только моделируют естественные. Условия, место и время проведения наблюдения определяются психологом (другим наблюдателем). Такая организация наблюдения позволяет более глубоко изучить интересующие стороны жизнедеятельности испытуемых.

Коллективное наблюдение проводится совместно группой наблюдателей. При этом совместность определяется общностью исследования (единый план, цель, методика).

Индивидуальное наблюдение осуществляется одним наблюдателем.

Эксперимент – метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

По *форме проведения* выделяют *естественный* и *лабораторный эксперимент*. Естественный эксперимент был предложен А.Ф. Лазурским в 1910 г. на I Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Естественный эксперимент проводится в условиях привычной для испытуемого деятельности (на занятиях, в игре). Педагог может широко использовать этот метод в своей работе. В частности, изменяя формы и методы обучения, можно выявить, как они влияют на усвоение материала, особенности его понимания и запоминания. Лабораторный эксперимент проводится в специально созданных условиях. В частности, особенности познавательных процессов (памяти, мышления, ощущения, восприятия и др.) могут изучаться с помощью специально созданной аппаратуры.

По *целям* проведения выделяют *констатирующий* и *формирующий эксперимент*. Цель констатирующего эксперимента – измерение наличного уровня развития (например, уровня развития абстрактно-логического мышления, степени сформированности моральных представлений).

Вспомогательными методами педагогической психологии являются следующие.

Тесты – стандартизированные задания, предназначенные для измерения в сопоставимых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений и навыков. В педагогической практике впервые тесты стали использоваться в 1864 г. в Великобритании для проверки знаний учащихся. В конце XIX в. Ф. Гальтоном, основателем тестологии, был разработан ряд заданий для оценки индивидуальных особенностей человека. Термин «тест» был введен американским психологом Дж. М. Кеттелом. Им была создана серия тестов, направленных на определение уровня интеллектуального развития.

В настоящее время тесты используются в системе профессионального отбора, при патопсихологической диагностике, для определения уровня готовности ребенка к поступлению в школу, для выявления особенностей сформированности познавательных процессов и личностных свойств (на этапе адаптации к школьному обучению, при переходе в среднее звено, при обследовании старшеклассников). Качество теста определяется его надежностью (устойчивостью результатов тестирования), валидностью (соответствие теста целям диагностики), дифференцирующей силой зада-

ния (способностью теста подразделять испытуемых по степени выраженности исследуемой характеристики).

Существуют следующие группы тестов:

- тесты интеллекта и умственного развития;
- тесты способностей – предназначены для оценки возможностей субъекта в овладении знаниями, умениями и навыками;
- тесты достижений – предназначены для оценки уровня овладения знаниями, умениями и навыками;
- тесты личности.

Разновидностью тестов являются *проективные тесты*, особенность которых заключается в исследовании личностных характеристик по непроизвольным реакциям (порождение свободных ассоциаций, интерпретация случайных конфигураций, описание картинок с неопределенным сюжетом, рисование на тему).

Беседа – метод сбора информации о психических явлениях в ходе непосредственного общения по специально составленной программе. Этот метод применяют: при первоначальном знакомстве; для выяснения домашней обстановки, обстоятельств учебной деятельности; для установления контакта; для выяснения круга друзей, интересов.

Метод беседы широко используется с другими методами исследования. Беседа может быть стандартизированной, когда вопросы четко сформулированы и задаются всем обследуемым, и нестандартизированной, когда вопросы задаются в свободной форме. Вопросы могут быть прямыми и косвенными, при этом вопросы внушающего характера должны исключаться. Успех беседы зависит от степени ее подготовленности, в частности от поставленной цели, плана, степени учета индивидуальных особенностей ребенка, места и времени проведения и искренности ответов.

Основными требованиями к проведению беседы являются:

- четко поставленная цель;
- четкий план и целевые вопросы, которые будут соответствовать основной цели и задачам исследования;
- подготовка поддерживающих вопросов;
- определение способов фиксации ответов (диктофон, бланки, условные обозначения);
- обеспечение места и времени проведения, создание благоприятной обстановки;
- установление доверительного контакта;
- умение владеть собой и тактичность;
- наблюдение за мимикой, поведением, эмоциональной реакцией и особенностями речи собеседника.

Основные приемы ведения беседы:

- не торопить собеседника и дать возможность полностью высказаться;
- помогать собеседнику наводящими, но не внушающими вопросами;
- соответствующими вопросами проверять искренность ответов;
- поощрять собеседника за взаимность;
- соблюдать требования воспитательного процесса при работе с детьми.

Метод изучения продуктов деятельности позволяет собрать факты, опираясь на анализ материализованных продуктов психической деятельности. Исследователь, используя данный метод, имеет дело не с самим человеком, а с материальными продуктами его деятельности: учебной (сочинение, решенная задача), игровой (сюжет придуманной ребенком игры, построенный из кубиков дом), творческой (стихи, рассказы, сказки). При осуществлении этого метода важно попытаться воспроизвести процесс изготовления продукта и тем самым обнаружить особенности личности.

Требования к методу: 1) анализируя продукты деятельности, следует установить, являются ли они результатом типичной, характерной для данного человека деятельности или созданы случайно; 2) необходимо знать, в каких условиях протекала деятельность; 3) анализировать не единичные, а многие продукты деятельности.

Метод опроса обеспечивает получение информации в процессе непосредственного (беседа, интервью) или опосредованного (анкетирование, опрос) общения. Для грамотного проведения анкетирования и интервью важно четкое формулирование вопросов, так, чтобы их однозначно понимали испытуемые. В психологии разработаны правила составления вопросов (открытых и закрытых), расположения их в нужном порядке, группировки в отдельные блоки. Наиболее часто при составлении анкет и опросников встречаются следующие ошибки: используются слова, являющиеся научными терминами или непонятными опрашиваемому; в качестве значений признака применяются неконкретные и общие понятия («часто – редко», «много – мало»), их следует конкретизировать (регулярно – «раз в неделю», «раз в месяц», «раз в год» и т.д.); психолог пытается увлечь опрашиваемого, предлагая неравноценные ответы или используя сленг.

Биографический метод – сбор и анализ данных о жизненном пути личности. Исследование жизненного стиля и сценария личности (метод генограммы, анализа ранних детских воспоминаний) может быть использовано для выявления особенностей формирования жизненного стиля ребенка. Данный метод несет большую терапевтическую и коррекционную нагрузку в условиях как индивидуального, так и группового консультирования.

Математические методы в психолого-педагогическом исследовании используются как вспомогательные при планировании и обработке результатов эксперимента, тестовых обследований, анкетирования и опроса.

Таким образом, роль методологии в определении предмета педагогической психологии состоит в соотнесении предмета данной отрасли науки с предметами других наук. Определяя предмет психолого-педагогического исследования, методология имплицитно определяет и теоретический подход, и метод научного исследования как возможный, предполагаемый, генетический способ действия с объектом, положенные в предмете исследования в своем единстве.

Тема 3. Становление педагогической психологии как науки

1. Проблематика первого этапа становления педагогической психологии.
2. Второй этап становления педагогической психологии и оформление ее в самостоятельную отрасль психологической науки.
3. Современный этап становления педагогической психологии как науки. Развитие педагогической психологии в Республике Беларусь.

1. Проблематика первого этапа становления педагогической психологии

Начало развитию педагогической теории положил фундаментальный труд Я.А. Коменского «Великая дидактика», увидевший свет в 1657 г. Но лишь в конце XIX в. педагогическая психология начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь ее становления может быть представлен тремя длительными этапами.

Первый этап – с середины XVII в. (выход в свет «Великой дидактики» Я.А. Коменского) до конца XIX в. – может быть назван общедидактическим. Крупнейшие представители педагогической науки этого периода – Я.А. Коменский, И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, И. Гербарт, А. Дистервег, К.Д. Ушинский – уже рассматривали проблемы взаимосвязи развития, обучения и воспитания, проблемы творческой активности ученика и развитие его способностей, роль учителя в процессе образования и воспитания, проблемы организации обучения. При этом, по мнению П.Ф. Каптерева, в подходах Я.А. Коменского и И. Песталоцци к педагогическому процессу имели место недостатки. Так, в дидактике Я.А. Коменского недостает психологии и не ведется речь о развитии способностей у ребенка в процессе обучения. В подходе И. Песталоцци личность учителя и его роль рассматриваются недостаточно, обучение сводится к творчеству ребенка, а все знания рассматриваются как деятельность изнутри, как аспект самодеятельности и саморазвития. П.Ф. Каптерев подчеркивал следующие достоинства в подходе А. Дистервега, которые касаются главенствующей роли педагога в процессе обучения и рассмотрения учебного процесса как единства учителя, ученика, изучаемого предмета и условий обучения.

Огромный вклад в развитие педагогической психологии на данном этапе внес К.Д. Ушинский, который полагал, что ребенок должен стоять

в центре воспитания и обучения. При этом преобладающая роль должна принадлежать воспитанию. К.Д. Ушинский считал, что необходимо уделять внимание развитию познавательных процессов, особенностям речи, связанной с мышлением ребенка, как условиям формирования его представлений, понятий и личности в целом.

Значимый вклад в развитие педагогической психологии внес П.Ф. Каптерев. В 1874 г. он предложил термин «педагогическая психология». Данный термин существовал наряду с другими терминами, которые касались процессов обучения, детского развития, в частности это педология, экспериментальная педагогика и другие отрасли, находящиеся в промежуточном положении между психологией и педагогикой. Экспериментальная педагогика и педагогическая психология трактовались как смежные отрасли, принадлежащие к одному научному знанию. Позже они были дифференцированы и стали самостоятельными отраслями научного знания. П.Ф. Каптерев ввел понятие «образование» как совокупность обучения и воспитания. Он тщательно изучал особенности взаимодействия учителя и ученика, исследовал проблемы подготовки педагогов, особенности условий труда педагогов, а также проблемы эстетического развития и воспитания. Кроме того, он анализировал труды философов, педагогов и других ученых, посвященные проблеме обучения и воспитания.

Представители первого этапа становления педагогической психологии рассматривали те проблемы, которые и сейчас входят в область интересов данной отрасли психологической науки: связь развития с обучением и воспитанием, творческая активность ученика, способности ребенка и их развитие, роль личности учителя и др. Однако это были только первые попытки научного осмысления данного процесса, и собственно психологические аспекты перечисленных проблем были раскрыты этими исследователями далеко не полностью.

2. Второй этап становления педагогической психологии и оформление ее в самостоятельную отрасль психологической науки

Оформление педагогической психологии в науку осуществлялось в период с конца XIX в. до середины 50-х гг. XX в. Основными представителями данного этапа являются Л.С. Выготский, А. Бине, Г. Эббингауз, Ж. Пиаже, Э. Клапаред, Дж. Уотсон, Э. Толмен, У. Штерн.

Следом за работой П.Ф. Каптерева появляются труды американского психолога Э. Торндайка (в 1903 г.) и советского психолога Л.С. Выготского (в 1926 г.), также озаглавленные «Педагогическая психология». Л.С. Выготский подчеркивал, что педагогическая психология – это продукт последних нескольких лет, новая наука, являющаяся частью прикладной психологии и одновременно самостоятельной отраслью. В это время

появляется много работ, посвященных собственно психологическим проблемам учения и обучения: особенностям запоминания, развития речи, интеллекта, особенностям выработки навыков (А.П. Нечаев, А. Бинэ, Г. Эббингауз, Ж. Пиаже, Дж. Дьюи и др.). Большое значение в становлении педагогической психологии имели экспериментальные исследования особенностей научения (Дж. Уотсон, Э. Толмен, К. Халл, Б. Скиннер), развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, К. Бюлер и др.), а также развитие специальных педагогических систем (Вальдорфской школы, школы М. Монтессори и др.).

Особую роль сыграло здесь и развитие тестовой психологии, психодиагностики. Благодаря исследованиям А. Бинэ, Б. Анри, Т. Симона во Франции и Дж. Кэттелла в Америке были разработаны действенные механизмы не только контроля знаний и умений обучающихся, но и управления подготовкой учебных программ, учебным процессом в целом.

В этот период развития педагогической психологии учеными были предложены тесты достижений, тесты умственного развития и способностей. У. Штерн предложил термин «IQ», были созданы школы для обучения одаренных детей. В школах возникли лаборатории, результаты работы которых использовались для обучения одаренных детей. Появилось множество объективных методов измерения психических явлений и теорий обучения. Совершена попытка научной рефлексии образовательного процесса, и положено начало его строгого теоретического осмысления.

3. Современный этап становления педагогической психологии как науки. Развитие педагогической психологии в Республике Беларусь

Данный этап развития педагогической психологии (с середины XX в.) характеризуется созданием ряда собственно психологических теорий обучения и разработкой теоретических основ педагогической психологии. В этот период были основаны разные направления обучения, в рамках которых зафиксированы следующие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое взаимодействие, педагогическое сотрудничество и общение, управление усвоением знаний, развитие личности обучающегося, проблема педагогической компетенции и профессионализма, проблема выявления развития и сопровождение одаренных детей и т.д.

В 1954 г. Б. Скиннер наряду с Дж. Уотсоном выдвинули идею программированного обучения, а в 1960-е гг. Л.Н. Ландау сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем начала разрабатываться целостная система проблемного обучения, опирающаяся, с одной стороны, на точку зрения Дж. Дьюи о том, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой – на положения С.Л. Рубинштейна о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения мысли в проблемной

ситуации. В 1950-е гг. появились первые публикации П.Я. Гальперина, а позже – Н.Ф. Талызиной, в которых излагалась теория поэтапного формирования умственных действий. В этот же период в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова разрабатывается теория развивающего обучения, воплощенная на практике в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В этот же период С.Л. Рубинштейн в «Основах психологии» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Психологические проблемы усвоения в дальнейшем разрабатывались с разных позиций Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.А. Менчинской и др. Широкие теоретические обобщения в этой области отражены в трудах И. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» (1970) и И.И. Ильева «Структура процесса учения» (1986).

Принципиально новым направлением в педагогической психологии в 1960–1970-е гг. стала суггестопедия, основанная на управлении педагогом не осознаваемыми обучающимися психическими процессами восприятия и памяти. В ее рамках был разработан метод активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группового сплочения и групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко). Все эти разнообразные теории преследовали фактически одну цель – поиск психологических методов, в наибольшей степени отвечающих требованиям общества к системе обучения и учения. Поэтому в рамках этих направлений выявилось много общих проблем: активизация форм обучения, педагогическое общение, учебно-педагогическое сотрудничество, управление усвоением знаний и др.

На данном этапе становления педагогической психологии в Республике Беларусь проводились и проводятся исследования, посвященные проблемам обучения и воспитания.

Я.Л. Коломинский посвятил свои исследования проблеме взаимодействия учителя и учеников младшего школьного возраста, проводил экспериментальные исследования отношений между людьми в реальных группах методом социометрии, изучал проблемы воспитания и становления субъективной социальности у детей раннего возраста, уделил много внимания проблеме педагогического взаимодействия, выделил и описал его типы, ввел понятие «психологическая культура субъектов образования», в частности педагога.

Е.А. Панько рассматривала проблемы индивидуального стиля деятельности воспитателя дошкольного учреждения, в результате чего были выявлены типы воспитателей с различными профессиональными интересами:

- воспитатель, направленный на игру;
- воспитатель с художественной направленностью;
- воспитатель-дидакт;

- воспитатель с гармоническим стилем;
- воспитатель с формально-прагматическим стилем;
- воспитатель с индифферентным (безразличным) стилем.

Кроме этого, Е.А. Панько исследовала отношение дошкольников к личности воспитателя.

С.А. Игумнов изучает развитие детей в патологии и норме.

Ф.И. Иващенко изучал психологию воспитания, исследовал профессиональное самоопределение, взаимодействие учителя и ученика и профессиональное обучение в рамках учебно-производственных комбинатов (УПК).

Л.Н. Рожина посвятила свои исследования изучению развития эмоционального мира школьника и изучала восприятие художественного образа как фактора развития личности ребенка.

Л.Г. Лысюк результаты проведенных исследований изложила в монографии «Игра и нравственное развитие ребенка», в которой нашли ответы на следующие вопросы:

- Как происходит развитие детей в дошкольном возрасте?
- Когда закладываются основы нравственности?
- Как игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте оказывает влияние на развитие личности ребенка?

Л.Г. Лысюк исследовала специфику становления целеполагания у детей 2–4 лет, занималась изучением психологических проблем беспризорных детей.

Т.Н. Савельева провела исследование по воспитанию и обучению детей дошкольного и младшего школьного возраста. Изучала проблемы образовательно-воспитательного процесса в начальной школе с началом обучения в 6 лет.

И.А. Фурманов изучает проблемы детской агрессивности, психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей. Изучает специфику работы с детьми, лишенных родительского попечительства, и изучает стили семейного воспитания, стимулирующие нарушения поведения детей старшего школьного возраста.

В заключение необходимо отметить, что на современном этапе развития педагогической психологии как науки формируются предпосылки перехода данной отрасли на новую стадию развития в связи с повсеместным внедрением компьютерной техники. Информатизация системы образования превращает обучающегося в свободного пользователя и создателя новых информационных технологий, обеспечивает ему свободу действий в информационном пространстве. При этом существенно меняется и роль педагога: среди его функций все большую значимость приобретает организация самостоятельной деятельности учащихся по поиску знаний. Изложе-

ние же готового материала и обучение действиям по заданному образцу все меньше отвечают требованиям сегодняшнего дня.

РАЗДЕЛ 2 ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 4. Психологическая характеристика образования

1. Образование как общественный феномен. Образование в общекультурном контексте.
2. Понятие образования как системы, процесса и результата.
3. Основные тенденции современного образования (А.А. Вербицкий).

1. Образование как общественный феномен. Образование в общекультурном контексте

Образование рассматривается как социальный институт, как одна из социальных подструктур общества. Содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его состояния к другому. В настоящее время мы наблюдаем переход от индустриального общества XX в. к информационному XXI в. Развитие и функционирование образования обусловлены всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными. Наиболее тесной является связь образования с культурой. Эта взаимосвязь отражается в одном из основных принципов развития образования, которым является культуросообразность. При этом образование рассматривается как социальный институт культурного воспроизводства человека или воспроизводства культуры человека в обществе.

Принцип культуросообразности пришел на смену выдвинутому Я.А. Коменским положению природосообразности обучения. Я.А. Коменский считал, что учиться можно легко, только идя по стопам природы. Принцип культуросообразности, сформулированный А. Дистервегом, означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие. При этом культура понимается как воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, предметов и явлений в жизни общества.

При рассмотрении образования продуктивным является понятие типа культуры. Рассмотрим типологию культуры, которую предложил М. Мид.

Постфигуративный тип имеет место в анклавах, религиозных сообществах и примитивных обществах, где дети учатся у своих предшественников. Взрослые не могут вообразить никаких перемен и передают потом-

кам специфику своего бытия, поведение в неизменном виде. Особую роль в таких обществах играют старики и старейшины. Постфигуративная культура предполагает обучение детей, основывающееся на следовании тому, что уже было. При этом любые попытки инициативы подрастающего поколения поиска индивидуальных путей развития ограничиваются и пресекаются взрослыми.

Кофигуративный тип предполагает, что и взрослые, и дети учатся у сверстников. В чистом виде этот тип культуры имеет место тогда, когда общество остается без старших. В данном типе культуры референтной и значимой является группа сверстников, и характер образования определяется именно этим. Недостаток этого типа культуры, согласно М. Мид, заключается в наличии разрыва между поколениями. Данный тип культуры присущ западным странам.

Префигуративный тип – взрослые учатся у своих детей. При этом образование тесным образом связано с культурой и общественно-политическим устройством общества. В префигуративной культуре образование готовит детей к новому, сохраняя ценности и достижения прошлых поколений и цивилизаций. А.Г. Асмолов вводит понятия «культура полезности» и «культура достоинства», в рамках которых выбирается путь образования. Культура полезности направлена на полезность обществу, когда целью образования является подготовка человека к исполнению полезных служебных функций. Культура достоинства ориентирована на достоинство человека, основной ее ценностью является ценность личности независимо от того, можно ли получить от нее пользу или нет. Данный тип культуры требует новой парадигмы образования, целью которого является воспитание чувства собственного достоинства человека, чувство свободы, профессиональной и общеобразовательной компетентности. Такой подход требует коренного изменения содержания и организации всей образовательной системы. Как правило, проблема взаимосвязи культуры и образования, а также проблема выбора парадигмы образования рассматриваются как проблема соотношения «мира взрослых» и «мира детства». По мнению А.Б. Орлова, современное образование должно быть ориентировано на гуманистическую, культуросообразную парадигму. Автор предлагает основные принципы гуманистической парадигмы, которые являются противоположными принципам традиционной парадигмы образования, направленной на получение субъектом знаний, умений и навыков.

Рассмотрим следующие принципы традиционной и гуманистической, «центрированной на мире детства» парадигмы обучения А.Б. Орлова.

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

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

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

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

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

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

Принцип деформации. Мир детства всегда деформирован вторжением взрослых.

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

Принцип диалогизма. Взаимодействие мира взрослых и мира детей должно строиться как диалогичный и целостный «образовательный процесс».

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

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

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

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

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

Хотелось бы отметить, что роль образования на каждом историческом этапе меняется в зависимости от принятой человеческим сообществом системы ценностей. Представления о том, по каким законам осу-

шествляется развитие человека в образовательном процессе, определяет содержание, формы и методы обучения и воспитания, педагогическое мышление, позицию педагогов и обучающихся, уклад жизни учебных заведений. Цели и задачи образования являются элементом ценностно-нормативной культуры общества, производной от социальных представлений о природе и возможностях человека.

2. Понятие образования как системы, процесса и результата

Традиционно образование определялось и определяется по сей день как создание человека по образу и подобию. Таким образом, в этом понимании образования может содержаться как глубокий религиозный смысл, так и светская культурно-историческая трактовка этого понятия. Еще в средневековые понятие образования соотносилось с образом и подобием Божьим. Следование этому образу трактовалось как образование. В эпоху Возрождения, когда человек сам становится ценностью, образование рассматривается как способ его саморазвития, приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми. И, следовательно, образование становится способом создания собственного образа и личности. В настоящее время образование, в силу его культуросообразности, объединяет обучение и воспитание, и, являясь самоуправляемым, воссоздающим образ «я» по образу культуры и ее воспроизводства, может рассматриваться в трех взаимосвязанных аспектах: как образовательная система; как образовательный процесс; как индивидуальный или коллективный результат этого процесса.

В образовательной системе внутри дифференцируются разного рода подсистемы в зависимости от возраста обучающегося, отношения к церкви, к государству. Образование как социальный институт является сложной системой, которая характеризуется целью, содержанием, учебными программами и планами, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие. Смыслообразующим компонентом образовательной системы является цель образования, т.е. ответ на вопрос, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе его исторического развития.

Образование как система включает в себя понятие педагогической системы, которая соотносится с образовательным процессом. Педагогическая система может рассматриваться как совокупность пяти структурных элементов: цель, учебная информация, средства коммуникации, обучающиеся, педагоги. Образовательная система может рассматриваться в следующих трех измерениях.

Социальный масштаб рассмотрения, т.е. образование в мире, определенной стране, обществе, регионе, организации. Здесь можно рассматри-

вать образование как систему частного, государственного, светского, общественного образования.

Ступени образования – дошкольное, школьное (начальная, неполная средняя, полная средняя школа), высшее с различными уровнями, углубленная подготовка специалиста (магистратура, повышение квалификации, аспирантура, докторантура).

Профиль образования – общее, специальное (математическое, гуманитарное), профессиональное, дополнительное.

Эти показатели позволяют получить ответы на вопросы, как сам человек может получить образование и как он и его родители, представив иерархию образования, могут сделать правильный выбор. В современной системе образования принято оценивать результат по выходу, который представлен определенными требованиями или стандартами образовательной системы.

Образовательная система функционирует и развивается как образовательный процесс обучения и воспитания человека. Основной задачей образовательного процесса является развитие и становление человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс не прекращается до конца сознательной жизни человека, при этом непрерывно видоизменяется в соответствии с целью и содержанием. Рассмотрение образования как процесса предполагает:

- разграничение обучения и научения, хотя до сих пор трактовка этих понятий неоднозначна;
- рассмотрение образовательного процесса как единства обучения и воспитания;
- рассмотрение процесса обучения как освоения знаний, практических действий, выполнения учебных и познавательных задач, личностное и коммуникативное развитие обучающегося.

Образование как результат может рассматриваться в двух планах.

1. Образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой, и фиксированный в форме образовательного стандарта. Современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, а также требования к его знаниям и умениям.

2. Человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность интеллектуальных, личностных и поведенческих качеств, которые позволяют ему адекватно действовать в любой ситуации. В этом плане результатом будет образованность человека.

3. Основные тенденции современного образования (А.А. Вербицкий)

А.А. Вербицкий в рамках педагогической психологии выделил следующие тенденции в образовании, которые в разной степени могут проявляться на данном этапе его развития.

1. Осознание каждого уровня образования как составной части непрерывного народного образования. Эта тенденция предполагает решение проблем преемственности не только между школой и вузом, но и между вузом и дальнейшей производственной деятельностью. Это требует постановки новых целей и задач в учебной деятельности обучающегося.

2. Индустриализация обучения – его компьютеризация, что позволяет усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

3. Переход от информационных форм обучения к активным методам и формам, которые предполагают элементы проблем, научного поиска и самостоятельной работы обучающихся. Тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления».

4. Переход от регламентированных контролирующих способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим, активизирующим, игровым, что позволяет стимулировать творчество и самостоятельную деятельность обучающихся.

5. Оптимизация взаимодействия обучающегося и педагога, фиксация необходимости организации обучения как коллективной, совместной деятельности, где акцент переносится с обучающей деятельности педагога на познающую деятельность обучающегося.

Среди тенденций развития образования в Республике Беларусь можно зафиксировать как негативные, так и позитивные.

К *негативным* тенденциям относят:

1. Отрицательное влияние современной школы на здоровье учеников.
2. Неспособность детей справляться с учебной программой.
3. Перегруженность учебной программы и учебников, чрезмерная учебная нагрузка.
4. Авторитарный стиль преподавания.
5. Унификация образовательного процесса, ограничивающая гибкость и вариативность учебных планов и ориентация учебного процесса на «среднячка».
6. Бюрократизм.
7. Предметоцентризм – отсутствие связей между разными предметами.
8. Недостаточный уровень подготовки выпускников школ.
9. Отток педагогических кадров в образовании.
10. Кризис воспитания.

Позитивные тенденции:

1. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, подразумевающего гуманные и демократические отношения между педагогами и обучающимися.

2. Вариативность и разноуровневость содержания образования, связанные с введением новых специальных учебных дисциплин, специализаций, соответствующих социально-экономическим условиям страны.

3. Разработка новых образовательных стандартов, учебных планов и программ, учебно-методических комплексов по предметам.

4. Дифференциация учреждений образования с учетом социального заказа государства.

5. Многоступенчатость образования.

6. Использование учреждениями образования дополнительных источников финансирования (спонсоры, благотворительность, собственные средства).

7. Разработка и внедрение систем управления качеством образования.

Очевидно, что предстоит огромная работа, которая позволит минимизировать негативные тенденции современного образования. Думается, что это возможно реализовать только в рамках личностно-ориентированной парадигмы организации образовательного пространства.

Тема 5. Парадигмы организации образовательного пространства: традиционная и личностно-ориентированная, их отличительные характеристики

1. Понятие научной парадигмы.

2. Сравнительный анализ ведущих парадигм педагогической психологии.

1. Понятие научной парадигмы

Научные парадигмы – это совокупность предпосылок, определяющих данное конкретное исследование, признанных на данном этапе развития науки и связанных с общефилософской направленностью. Понятие парадигмы появилось в работе Т. Куна «Структура научных революций». В переводе оно означает «образец», совокупность признанных всеми научных достижений, определяющих в данную эпоху модель постановки научных проблем и их решение. В рамках парадигм формулируются общие базисные положения, используемые в теории, задаются идеалы объяснения и организации научного знания. Работа в рамках парадигмы способствует уточнению понятий, количественных данных, совершенствованию эксперимента, позволяет выделить явления или факты, которые не укладываются в данную парадигму и могут послужить основой для новой.

Как правило, в задачи ученого входит: наблюдение, фиксация сведений о явлениях или объектах, измерение или сравнение параметров явлений с другими, постановка экспериментов, формализация результатов до создания соответствующей теории. Ученый собирает новую конкретную информацию, перерабатывает, рационализирует и выдает в виде законов и формул, и это не связано с его политическими или философскими взглядами. Наука решает конкретные проблемы, т.е. претендует на частное познание мира; результаты науки требуют экспериментальной проверки или подвержены строгому логическому выводу. Научные истины общезначимы, не зависят от интересов определенных слоев общества. Но парадигмы функционируют в рамках научных программ, а научные программы в рамках культурно-исторического целого. И это культурно-историческое целое определяет ценность той или иной проблемы, способ ее решения, позицию государства и общества по отношению к запросам ученых.

Научное знание постоянно изменяется по своему содержанию и объему, обнаруживаются новые факты, рождаются новые гипотезы, создаются новые теории, которые приходят на смену старым. Изменение научного знания, за которым следует развитие науки, Т. Кун рассматривал как смену парадигм. В этот период парадигмальной науки научное сообщество придерживается определенной модели проведения исследований. К основным признакам парадигмальной науки относят: создание фундаментальных учебников, издание специальных журналов; наличие сообщества ученых, разрабатывающих определенную область знаний; присутствие соответствующих курсов в образовании. Однако в итоге накопления знаний происходит научная революция, разрушающая существующую парадигму, что приводит к возникновению новой парадигмы и новому этапу развития науки.

2. Сравнительный анализ ведущих парадигм педагогической психологии

В настоящее время существуют две парадигмы организации образовательного пространства: традиционная и личностно-ориентированная. Традиционное образование содержит все предпосылки и условия усвоения знаний, умений и навыков, эффективная реализация которых обусловлена множеством факторов, в том числе и индивидуально-психологическими особенностями. Традиционное образование может быть контактным и дистантным по форме обучения и в нем осознаются только правила и средства. Традиционное образование основано на дисциплинарно-предметном принципе, т.е. оно информационное, сообщающее, внеконтекстное. В отличие от традиционного, личностно-ориентированное образование обеспечивает не только интеллектуальное развитие человека, но и человека

нравственного, нестандартно мыслящего, творческого, стремящегося к саморазвитию.

Для удобства сравнительного анализа сопоставление обсуждаемых образовательных парадигм представлено в следующей таблице.

Таблица – Сравнительный анализ парадигм организации образовательного пространства

Традиционная парадигма	Личностно ориентированная парадигма
<i>Цель образования</i>	
Передать ученику знания, умения, навыки, которые предусмотрены образовательным стандартом	Поддержка человека, развитие личности, построение картины мира и овладение методиками приобретения знаний, умений и навыков
<i>Понимание детства</i>	
Детство понимается как период подготовки ребенка к зрелости	Детство признается как уникальный период в жизни человека, как самоценность
<i>Роль учителя</i>	
Учитель – просветитель и транслятор готовых знаний	Учитель – помощник и руководитель, способствующий индивидуальному и личностному развитию ребенка
<i>Роль ученика</i>	
Ученик – получатель готового знания	Ученик – созидатель субъективного нового знания, маленький исследователь, ученый, способный к созданию нового знания
<i>Тип педагогического руководства</i>	
Сообщающий тип, когда активность преимущественно проявляет учитель, педагогическое воздействие	Сотруднический тип, активность проявляет учитель и ученик в рамках педагогического взаимодействия
<i>Характер учебного материала</i>	
Единый дидактический материал	Различный по форме предъявления материал, отличающийся по уровням сложности при свободе выбора ученика
<i>Норма усвоения</i>	
Следование образцу, заданному учителем	Акцент делается на процесс работы ученика и на способах присвоения общественного опыта, осознание этих способов
<i>Единицы усвоения</i>	

Уже готовые понятия, знания, законы, правила, постулаты, которые ранее были созданы другими людьми	Самостоятельное овладение научным знанием через усвоение рациональных приемов и способов их получения
--	---

Продолжение таблицы

<i>Виды работ на уроке</i>	
Фронтальная работа	Индивидуальные задания работы в группах, игры, дискуссии
<i>Технологии преподавания</i>	
Объяснение и монолог учителя	Диалог, обсуждение собственного опыта учителя с учеником и соотнесение его с социокультурным образцом
<i>Познавательные процессы, которые развиваются в образовании</i>	
Память	Мышление
<i>Критерии оценки ответа</i>	
Правильно/неправильно	Учитывается оригинальность, своеобразие и индивидуальность ответа и собственное мнение на обсуждаемую проблему
<i>Идеал образования</i>	
Человек образованный, обученный, который имеет знания, использует их	Человек саморазвивающийся, самообразовывающийся, самоактуализирующийся

Таким образом, сущность личностно ориентированного подхода состоит в том, что в образовательном процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. В личностно ориентированном образовании предполагается отношение к ребенку как субъекту собственной деятельности, способному самостоятельно проявлять активность, а также предоставление обучающемуся права выбора собственного пути развития на основе выявления его личностных особенностей, жизненных ценностей, устремлений.

Тема 6. Научение как психологический феномен

1. Понятие о научении. Соотношение понятий «научение», «обучение», «учение», «учебная деятельность».
2. Соотношение обучения и развития.

3. Виды научения.

1. Понятие о научении. Соотношение понятий «научение», «обучение», «учение», «учебная деятельность»

Наряду с понятием учебной деятельности в педагогической психологии широко применяются термины обучение, учение и научение. Содержание этих терминов совершенно разное.

Обучение – активная деятельность педагога по передаче знаний, умений, навыков и жизненного опыта обучающимся. Учение – собственная деятельность, активность и усилия обучающихся по развитию способностей и обретению знаний, умений и навыков. И обучение, и учение рассматриваются как два разворачивающихся во времени процесса, для обозначения результатов которых используется термин «научение». В этом смысле термин «научение» отражает факт приобретения субъектом новых психических свойств, качеств, знаний, умений и навыков. При этом обучение является процессом спланированным, целенаправленным, организованным и сознательно управляемым. Научение может проходить спонтанно, стихийно и являться результатом любой деятельности, не только учения. Учение и обучение почти всегда являются процессами сознательными, в то время как научение может проходить и бессознательно.

Существующие в психологической науке теории научения исходят из двух основных положений:

- всякое поведение усваивается в процессе научения;
- в целях соблюдения научной строгости при проверке гипотез необходимо соблюдать принцип объективности данных. В качестве переменных, которыми можно манипулировать, выбираются внешние причины (пищевое вознаграждение), в отличие от «внутренних» переменных (например, в психодинамическом направлении – инстинкты, защитные механизмы), которыми манипулировать нельзя.

К закономерностям научения относятся:

- *закон готовности*: чем сильнее потребность, тем успешнее научение;
- *закон эффекта*: поведение, которое приводит к полезному действию, вызывает снижение потребности, и поэтому будет повторяться;
- *закон упражнения*: при прочих равных условиях повторение определенного действия облегчает совершение поведения и приводит к более быстрому выполнению и снижению вероятности ошибок;
- *закон недавности*: лучше заучивается тот материал, который предъявляется в конце серии. Этот закон противоречит эффекту первичности – тенденции к лучшему заучиванию материала, который предъявляется в начале процесса научения. Противоречие устраняется при формулировке закона «эффект края». У-образная зависимость степени заученности материала от его места в процессе научения отражает этот эффект и называется «позиционной кривой»;

– *закон соответствия*: существует пропорциональное отношение между вероятностью ответа и вероятностью подкрепления.

Основными теориями научения являются теория классического обусловливания И.П. Павлова, теория оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера, теория социального научения А. Бандуры.

Теория классического обусловливания описывает реактивное научение (или научение типа S, от *stimulus* ‘стимул’), в большинстве случаев требующее практически одновременного воздействия условного и безусловного стимулов (в идеальном варианте воздействие условного стимула должно немного опережать безусловный).

Теория оперантного научения доказывает, что на поведение влияют не только стимулы, которые воздействуют на организм перед совершением какого-либо действия, но и сами результаты поведения. Оперантное научение (или научение типа R, от *reaction* ‘реакция’) базируется на сформулированном Б.Ф. Skinnerом фундаментальном принципе: поведение формируется и сохраняется его последствиями.

Автор теории социального научения А. Бандура доказал, что научение может происходить не только при воздействии на организм определенных стимулов, как при реактивном или оперантном научении, но также и при осознании и когнитивной оценке личностью внешних событий.

2. Соотношение обучения и развития

К началу 30-х гг. XX в. более или менее отчетливо выявились три основные теории о соотношении обучения и развития, которые описаны Л.С. Выготским.

1. Между обучением и развитием отсутствует связь.

Согласно *первой точке зрения*, высказанной известным швейцарским психологом Ж. Пиаже и развиваемой его школой, отрицается связь между обучением и развитием ребенка. Эта независимость выражается, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии независимо от того, обучается он или не обучается. А относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить для этого соответствующую основу. Обучение в этом случае «идет в хвосте развития», оно как бы надстраивается над созревaniem. Таким образом, первая теория имеет своим основным положением идею о независимости детского развития от процессов обучения.

Некоторая часть современных отечественных и зарубежных детских психологов и педагогов придерживаются позиций данной теории, которые так ярко и однозначно описал Л.С. Выготский. Многие полагают, что за такими позициями стоит сама педагогическая жизнь, многолетняя устоявшаяся практика образования.

2. Обучение и развитие – тождественные процессы.

Согласно *второй точке зрения*, обучение и развитие – тождественны. Считается, что ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение и есть развитие. Каждый шаг обучения считался и шагом развития ученика. При этом Э. Торндайк не видел разницы между обучением человека и обучением животного, отрицал роль сознания в обучении. Таким образом, вторая теория, согласно Л.С. Выготскому, придерживается той точки зрения, что обучение и есть развитие, что первое полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии (при этом развитие сводится в основном к накоплению всевозможных привычек).

Эти взгляды разделяли У. Джеймс, Дж. Уотсон, К. Коффка, хотя природу обучения они понимали по-разному. Они полагали, что любое обучение является развивающим, так как, например, обучение детей каким-либо грамматическим знаниям уже приводит к развитию у них ценных умственных действий (привычек). Необходимо отметить, что эта точка зрения очень удобна для практиков, поскольку она оправдывает любые действия педагогов.

3. Между обучением и развитием существует тесная связь.

Третья теория рассматривает само развитие, как двойственный процесс: как созревание и как обучение. Созревание как-то влияет на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. При этом обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых, а поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования. В этой теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, от обучения независимый. С другой стороны, само обучение, в котором ребенок приобретает новые формы поведения, рассматривается как тождественное развитию. Согласно третьей теории, развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает развитие вперед.

Эти три теории о соотношении обучения и развития, описанные Л.С. Выготским, в некоторой модификации существуют и в современной психологии, имея за собой соответствующее фактическое обоснование как экспериментального, так и практического характера. Каждая из них имеет своих сторонников, но по своему внутреннему смыслу эти теории делят их на два лагеря. К первому относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие детей и отрицает саму возможность развивающего обучения (сторонники первой теории). Второй лагерь объединяет тех, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано.

В основу разрабатываемой в отечественной педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло положение Л.С. Выготского о зонах актуального развития (ЗАР) и зоне ближайшего развития (ЗБР). Л.С. Выготский показал, что реальное соотношение умственного развития и возможностей обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Зона ближайшего развития – это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Ученый считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка. Зона ближайшего развития – следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. ЗБР дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Определение актуального и потенциального уровней развития, а также ЗБР составляет то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. В этом аспекте зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

3. Виды научения

У человека имеются следующие виды научения. Некоторые из них объединяют человека со всеми другими живыми существами, обладающими развитой центральной нервной системой.

Импринтинг – этот механизм является ведущим сразу после рождения и представляет собой автоматическое приспособление организма

к условиям жизни на основе врожденных форм поведения – безусловных рефлексов.

Условно-рефлекторное научение формируется на основе безусловных рефлексов – организм реагирует на ранее безразличные раздражители. Они начинают формироваться с первых дней жизни ребенка.

Оперантное научение – обретение опыта путем проб и ошибок. Если в условно-рефлекторном научении связи устанавливаются между раздражителями и возникают автоматические реакции на какой-то раздражитель, то в оперантном научении поведение субъекта регулируется либо вознаграждением, либо наказанием. Когда речь идет об оперантном научении, необходимо говорить о позитивном и негативном подкреплении. Позитивное подкрепление – поощрение, внимание и т.п. Негативное подкрепление не есть наказание, это есть устранение негативного воздействия. На основе оперантного научения было сформировано программированное обучение, которое основывалось на поэтапном, алгоритмизированном усвоении материала.

Викарное научение (научение через наблюдение) – прямое наблюдение за поведением окружающих и усвоение этих форм поведения.

Вербальное научение – освоение нового опыта через речь, язык, общение. Благодаря ему человек может передавать другим владеющим речью людям и получать от них необходимые знания, умения и навыки.

Таким образом, процесс научения реализуется за счет формирования ассоциаций между отдельными знаниями и жизненным опытом, подражания, сравнения, размышления и обобщения инсайта и творчества. Успех научения зависит от многих факторов. Для обучающихся успех научения зависит от его мотивации, произвольности/непроизвольности психических процессов, индивидуально-психологических особенностей. Успех научения обеспечивает доступность и структурированность учебного материала, умение учителя транслировать этот материал и способность увлечь и содействовать интеллектуальному и личностному росту учеников.

Тема 7. Психология учебной деятельности

1. Общая характеристика учебной деятельности.
2. Структура учебной деятельности.
3. Учебные задачи и учебные действия как средства решения учебных задач.
4. Оценка и самооценка учебной деятельности.

1. Общая характеристика учебной деятельности

В настоящее время понятие учебной деятельности довольно неоднозначно, и в рамках педагогической психологии часто под этим термином

используют понятия «учение» и «научение». Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, но при этом она продолжает быть основным видом деятельности и в последующие возрастные периоды обучающегося. **Учебную деятельность можно определить как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами решения задач, саморазвитию, осуществляемую путем решения учебных задач, специально предложенных преподавателем.**

Изначально учебная деятельность осуществляется на основе внешнего контроля и оценки со стороны взрослого/преподавателя и постепенно переходит в самоконтроль и самооценку ученика. Учебная деятельность мотивирована, целенаправленна, предметна, имеет свои средства осуществления, специфический продукт и результат. В отличие от других форм активности человека, учебная деятельность характеризуется следующим:

- она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- освоение общего способа действия, по времени опережающего практическое решение задач.

К собственным характеристикам учебной деятельности относятся:

1. *Предмет* учебной деятельности – усвоение знаний, обобщенного способа действий, отработка приемов, алгоритмов и способов действий, в процессе чего развивается сам обучающийся.

2. *Средства* учебной деятельности. Представлены тремя видами:

а) логические, мыслительные операции, обеспечивающие активную познавательную деятельность (синтез, анализ, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация);

б) знаковая система, в форме которой фиксируются знания (например, алфавит, цифры);

в) фоновые знания, которые уже имеются у субъекта познавательного процесса.

3. *Способы* учебной деятельности. Включают разного рода действия, которые делятся на две группы – умственные действия и двигательные навыки.

4. *Продукт и результат* учебной деятельности. Продуктом учебной деятельности выступают структурированные и актуализированные знания, являющиеся основой умения решать задачи, требующие применения этих знаний. Результатом учебной деятельности являются вызванные усвоением знания изменения уровня развития обучающихся: появление новых жизненных ценностей, жизненных смыслов, изменение отношения к уче-

нию, что в дальнейшем обуславливается уровнем интеллекта и личностного развития.

2. Структура учебной деятельности

В структуре учебной деятельности выделяют следующие компоненты: потребность, мотивы учения, цели, учебные задачи и учебные действия как средства решения учебных задач, самоконтроль и самооценивание учеником своей деятельности.

Потребность в качестве структурного компонента учебной деятельности можно рассматривать как побуждение обучающегося к разным формам активности, деятельности. В настоящее время существует ряд подходов к классификации потребностей, но большинство исследователей отмечают следующие.

Социальная потребность – потребность принадлежать к определенной социальной группе, занимать определенное место в коллективе в соответствии с Я-концепцией и Я-образом, потребность следовать поведенческим образцам и моделям в данной группе.

Идеальная потребность – потребность в новизне, компетентности и получении новой информации.

Потребность в новизне – акт познания окружающего мира.

Потребность в компетентности – стремление повторять одно и то же действие до его полного и успешного выполнения.

Потребность в получении новой информации – желание постоянно получать новые знания и навыки и т.д.

В процессе опредмечивания потребности возникает **мотив** – устойчивое личностное свойство субъекта, побуждающее его к совершению определенных действий. **Мотив учения** – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Необходимо отметить, что мотивов бывает недостаточно для успешного выполнения учебной деятельности, если ученик не умеет ставить цели на отдельных этапах учебной работы.

Цель – важный структурный компонент учебной деятельности. Цели состоят в овладении содержанием и способами учебной деятельности, а также в обогащении и развитии личности ребенка. Различают цели:

- 1) близкие – овладение определенными понятиями, их существенными признаками и способами действий с этими понятиями;
- 2) промежуточные – освоение навыков для осуществления учебной деятельности, освоение операции деятельности, приемов решения учебных задач и выполнения действий;
- 3) отдаленные цели – развитие определенных способностей, развитие потенциальных возможностей в дальнейшей деятельности и развитие личности ученика.

В процессе учебной деятельности формируются умения целеполагания, а именно:

- отбор учеником целей в соответствии с поставленной задачей;
- принятие и переосмысление целей, поставленных учителем;
- самостоятельная постановка целей;
- соотнесение цели со своими возможностями;
- определение последовательности целей;
- умение изменить цель в соответствии с измененной обстановкой;
- постановка целей творческого характера.

Обобщение этих целей является основой формирования целеполагания в учебной деятельности.

На мотивацию учения оказывают огромную роль эмоции. Положительные эмоции, возникающие в результате пребывания в школе, являются итогом успешной работы на уроке, конструктивного отношения педагогов и правильного отношения к школе в семье. Положительные эмоции связаны с осознанием учениками своих возможностей достижения успеха, преодоления трудностей и удовлетворения от справедливо поставленной оценки. Также они возникают от столкновения с новыми учебными материалами, когда имеют место новые знания, интерес и любопытство ребенка, захваченность новыми знаниями при овладении школьником приемов самостоятельного добывания знаний или самообразования.

Все перечисленные эмоции в совокупности образуют атмосферу эмоционального комфорта в учебной деятельности. Необходимо отметить, что частое захваливание учеников, преобладание удовлетворенности учеником собой могут приводить к застою в учебной деятельности. Поэтому в учебной деятельности должны присутствовать эмоции с отрицательной модальностью: они будут стимулировать поиск новых способов учебной деятельности, самовоспитание и саморазвитие. При этом эмоции, связанные с преодолением трудностей, не должны переходить в эмоции, связанные с напряженностью и стрессом.

Каждый ученик побуждается к учебной деятельности несколькими мотивами. Соответственно учебную деятельность можно назвать полимотивированной. Следовательно, имеет место борьба мотивов и осуществление выбора наиболее актуального и доминирующего мотива. Ученика мотивируют либо познавательные, либо социальные мотивы, что обуславливает его поведение на уроке. Поэтому, учитывая полимотивированность учебной деятельности, на уроке следует делать более значимыми то одни, то другие мотивы.

В целом мотивационная сфера учебной деятельности определяется характером учебной деятельности, ее развернутым содержанием компонентов, оптимальным взаимодействием ученика с другими людьми, смыс-

лом и осознанностью учебной деятельности каждым учеником, характером мотивов учебной деятельности, развернутостью целей, эмоциями, сопровождающими процесс учебной деятельности.

3. Учебные задачи и учебные действия как средства решения учебных задач

Одним из основных компонентов учебной деятельности является **учебная задача**. Учебная задача предлагается в виде определенного задания в конкретной учебной ситуации. Совокупность этих ситуаций и представляет образовательный процесс. Учебная задача представляет собой системное образование, в котором присутствуют два компонента:

- предмет задачи в исходном состоянии;
- модель предмета: данное и искомое, известное и неизвестное, условие и требование.

Частями учебной задачи являются:

- предметная область – класс объектов, о котором идет речь;
- отношения, связывающие объекты, входящие в предметную область;
- требование в виде цели решения задачи;
- способ решения – совокупность действий и операций, которые необходимо осуществить для решения учебной задачи.

Для решения учебной задачи ученик должен владеть рядом средств, которые в саму задачу не входят:

- материальные средства (инструменты, приборы, модели, реактивы, препараты, материалы для изготовления реальных предметов и пр.);
- материализованные средства (тексты, схемы, формулы, таблицы, графики, диаграммы, иллюстрации);
- идеальные средства (используемые при решении задачи знания, зафиксированные в вербальной (словесной) форме).

Учебная задача имеет следующие особенности, отличающие ее от задачи жизненной:

1) ее решения направлены не на изменение самой задачи, а на изменение решающего его субъекта;

2) учебная задача обычно неоднозначна и не всегда строго определена, поэтому ученик может вкладывать несколько иной смысл задачи и ставить цели, отличающиеся от цели учителя. При этом возникает непонимание требуемого и не понимание роли задания для ученика;

3) поставленные учителем цели, для достижения которых ученику часто необходимо решить не одну, а несколько задач.

Кроме обозначенных, Е.И. Машбиц выделяет следующие особенности учебных задач:

- изначально должна контролироваться не одна задача, а набор учебных задач в соответствии с общими целями образования;

- при конструировании задачи необходимо стремиться к тому, чтобы они обеспечивали достижение не только ближайших целей, но и отдаленных;
- учебные задачи должны обеспечивать усвоение средств и приемов, необходимых для осуществления успешной учебной деятельности;
- учебная задача должна конструироваться так, чтобы средства учебной деятельности, которые усваиваются в ходе решения учебных задач, выступали как прямой продукт обучения – формулировка задачи и помощь педагога по решению должны быть направлены на осознание учащимся своих действий.

Важным компонентом учебной деятельности являются **учебные действия**. По мнению А.Н. Леонтьева, любая деятельность включает в себя цепочку действий, подчиняющихся частным целям, которые выделяются из цели общей. При этом цели могут по-разному соотноситься с мотивами деятельности. Мотив деятельности может сдвигаться на цель действия, и тогда действие превращается в самостоятельную деятельность.

Цель выполняемого действия представлена в сознании. Сознательные действия по мере овладения ими учеником переходят на уровень операции как способ выполнения более сложных действий.

Учебные действия можно классифицировать по разным основаниям. Например, в процессе решения каждой учебной задачи можно выделить такую последовательность действий:

1. *Действия целеполагания*. Прежде чем приступить к решению задачи, учащийся должен принять ее как задание, которое необходимо выполнить. При этом важно правильно понять, что именно должно получиться в результате решения задачи, осознать, для чего и с какой целью она решается.

2. *Действия планирования*. Принимая для себя цель решения учебной задачи, учащийся встает перед необходимостью подбора соответствующих действий по ее решению, установления их последовательности. На этом этапе важно осознать, что должно получаться в результате каждого отдельного действия и как эти промежуточные результаты могут быть использованы в дальнейшем ходе решения.

3. *Исполнительские действия*. Они представляют собой внешние действия (предметные и вспомогательные, вербальные и невербальные), а также внутренние (умственные) действия по реализации плана решения задачи.

4. *Действия самоконтроля и самооценивания учащегося*. При решении задачи каждый полученный промежуточный результат, и тем более итоговый, сличается с поставленной целью. Таким образом, оценивается, насколько процесс решения приблизился к достижению поставленной цели.

Анализ входящих в учебную деятельность действий и операций позволяет представить ее как процесс управления их освоением, в течение ко-

торого каждое из этих действий выступает для обучающегося в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

4. Оценка и самооценка учебной деятельности

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) учащегося. Это обусловлено тем, что всякое учебное действие становится произвольным и регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль выполнения действия в рамках любого вида деятельности осуществляется с помощью механизма обратной связи. Сама постановка цели действия предполагает, что субъект имеет представление о том, какой конкретный результат должен получиться при его выполнении. Цель многими исследователями определяется именно как «мысленный образ желаемого результата действия». Выполняя действие, субъект через свои ощущения и восприятие получает информацию о достигнутом результате. Получение такой информации называется *обратной связью*. По мнению П.К. Анохина, благодаря существованию обратной связи субъект имеет возможность сравнивать мысленный образ желаемого результата действия с тем, что реально получается при осуществлении этого действия. Результат такого сравнения – того, что предполагалось получить, и того, что получается, – становится основой для принятия одного из трех возможных вариантов решения:

1) о продолжении действия, если это информация о промежуточном результате и она совпадает с тем, что ожидалось получить на данном этапе выполнения действия;

2) об окончании действия, если это информация об итоговом результате и она совпадает с ожидаемым или достаточно близка к ожидаемому, чтобы считать выполнение действия успешным;

3) о коррекции действия, если информация о полученном результате (промежуточном или итоговом) не согласуется с ожидаемым.

Таким образом, процесс контроля выполнения действия включает три обязательных компонента: 1) образ желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа с реально получаемым результатом; 3) принятие решения о продолжении, коррекции или окончании действия. Эти три составляющие представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией.

В учебной деятельности функция контроля вначале полностью возлагается на учителя, поскольку ребенку, только начавшему осваивать эту деятельность, еще неизвестны эталоны, которыми необходимо руководствоваться и с которыми будут сравниваться его реальные результаты. По мере овладения каждым видом учебных действий учащийся сам формирует в своем представлении его эталонные результаты, и процесс этот

основан на усвоении эталонов, предъявляемых учителем. Процесс внешнего контроля переходит в процесс контроля внутреннего, т.е. самоконтроля, путем интериоризации учащимся представлений педагога о критериях успешности выполнения учебных действий. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного.

П.П. Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля в усвоении учебного материала.

1. *Отсутствие всякого самоконтроля.* Эту стадию ученик проходит в период начального ознакомления с материалом. Он еще не усвоил материал, в его представлении еще не сложилась картина эталонного владения им. Он еще не разобрался, какие вопросы в материале главные, какие – второстепенные, каковы логические связи между его частями. Поскольку желаемый образ результата действия по освоению данного материала еще не сформировался, самоконтроль на этой стадии невозможен.

2. *Полный самоконтроль.* Эта стадия разворачивается во время подготовки учеником домашнего задания по данному материалу. У него формируются представления о том, каковы критерии эталонного владения материалом, проявления полученных знаний и сформировавшихся умений. Следуя этим критериям, учащийся проверяет полноту и правильность своего воспроизведения и понимания усваиваемого материала, но не всегда уверен в этой полноте и правильности до конца.

3. *Выборочный самоконтроль.* Обычно после рассмотрения нескольких тем, составляющих единый раздел курса, проводится контроль знаний учащихся: самостоятельная работа, повторительно-обобщающий урок, зачет и т.п. При подготовке к такому виду работы учащийся восстанавливает в памяти усвоенный материал не в полном объеме, а проверяет только свое понимание главных вопросов, ориентация в которых и служит критерием его усвоения данного раздела.

4. *Отсутствие видимого самоконтроля.* Если изученный материал применяется для дальнейшего получения знаний, то владение им подразумевается как бы само собой. Учащийся должен быть полностью уверен в том, что он знает этот материал, и не должен прилагать сознательных усилий к его контролю.

Аналогично самоконтролю происходит и формирование предметной самооценки. У ученика далеко не сразу формируется адекватное представление о результате выполнения им действия как об успехе или о неудаче, к тому же успех может быть оценен разным количеством баллов: оценки «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» все считаются положительными. В начальной школе учащиеся еще не полностью усваивают критерии, которыми руководствуется учитель при оценивании их деятельности, поэтому им обязательно нужно не только указывать на допущенные ошиб-

ки, но и подчеркивать успешно выполненные действия. Таким образом, у учеников закладываются ориентиры, которыми им необходимо руководствоваться в дальнейшем для достижения учебных успехов. В процессе интериоризации установок учителя на выставляемые оценки учащиеся сами начинают ориентироваться в критериях оценивания и строить обоснованные предположения о том, какой оценки на данный момент заслуживают их знания и умения. Оценивание учеником собственных учебных успехов вносит существенный вклад в его общую самооценку.

Таким образом, все составляющие учебной деятельности взаимосвязаны. Содержание учебной деятельности усваивается с помощью учебных действий. Успешное овладение содержательной и операционной сторонами учебной деятельности возможно при развитой учебной мотивации.

Тема 8. Учебная мотивация

1. Общая характеристика учебной мотивации.
2. Виды учебных мотивов.

1. Общая характеристика учебной мотивации

Учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность и определяющий потребность учащегося в получении знаний. То, какая именно мотивация сформируется у учащегося, зависит от ряда факторов, среди которых можно назвать следующие:

- построение образовательной системы (существующие уровни образования, возможности и перспективы перехода с одного уровня на другой, возможности получения образования по конкретной специальности);
- функционирование конкретного образовательного учреждения (школы, лицея или гимназии), педагогического коллектива; психологическая атмосфера для учителей и учащихся;
- организация образовательного процесса (построение расписания занятий, деление учебного года на отрезки – четверти или семестры, формы промежуточного и итогового контроля знаний учащихся);
- субъектные особенности учащегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, самооценка, способности, особенности взаимодействия с другими учениками);
- субъектные особенности педагога;
- специфика учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любая другая, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Учебная деятельность, как и всякая иная, побуждается иерархией мотивов, в которой могут доминировать либо внутренние мотивы, обусловленные содержи-

ем этой деятельности и ее выполнением, либо внешние, связанные с потребностью ученика занять определенное место в системе общественных отношений (успешно окончить школу, заслужить положительное отношение окружающих к себе, получить какую-либо награду). С возрастом происходят развитие и взаимодействие имеющихся у учащегося потребностей и мотивов, что ведет к изменениям в их иерархии. Становление учебной мотивации есть не просто усиление положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за этим явлением усложнение структуры мотивационной сферы: появление новых, более зрелых, побуждений, возникновение иных, иногда противоречивых, отношений между ними. Соответственно, при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы личности.

Учебная мотивация начинает складываться в младшем школьном возрасте. Изначально в ее основе лежит *интерес* к новым знаниям. Важнейшие предпосылки формирования у школьника интереса к учению – понимание им смысла учебной деятельности, осознание ее важности лично для себя. Интерес к содержанию учебного материала и к самой учебной деятельности может формироваться только при условии, что учащийся имеет возможность проявлять в учении умственную самостоятельность и инициативу. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать учащегося, тогда как преподнесение готового материала без постановки перед учениками определенных проблем не вызывает у них интереса, хотя и не мешает пониманию содержания обучения. Отсюда следует, что основным средством воспитания устойчивого интереса к учению является использование педагогом таких вопросов и заданий, которые требовали бы от учащихся активной поисковой деятельности. Большую роль в этом играют и создание проблемных ситуаций, столкновение учащихся с трудностями, которые они не могут разрешить с помощью имеющегося запаса знаний. В этом случае ученики сами убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения уже усвоенных знаний новыми способами.

Для формирования интереса важны также новизна учебного материала и его разнообразие, а также разнообразие методов преподавания. Средствами обеспечения этих свойств учебного материала и учебного процесса являются не только введение в них новой информации, знакомство учеников со все новыми объектами изучения, но и открытие новых сторон в уже известных учащимся объектах, показ им нового и неожиданного в привычном и обыденном. Это достигается еще и тем, что разные учебные предметы рассматривают одни и те же объекты с разных сторон. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся знания. Всесторон-

нее использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий проявления интереса к учению, ученикам важно чувствовать их необходимость на протяжении всего периода обучения. В противном случае велик риск не только их забывания, но и формирования у учеников безразличного отношения к этим знаниям, зарождения сомнений в их необходимости.

Существенными факторами возникновения интереса к учебному материалу являются эмоциональная окраска его преподавания, живое слово учителя. Если педагог демонстрирует собственный интерес к предмету, находит яркие, убедительные примеры, умело использует интонационную окраску материала, субъективная трудность усвоения даже самого сложного учебного предмета снижается, а интерес к нему повышается.

Успешность учебной деятельности во многом зависит от преобладания определенной *мотивационной ориентации*. В педагогической психологии выделяются четыре вида мотивационных ориентаций учебной деятельности: 1) на процесс (учащийся получает удовольствие от самого процесса решения учебных задач, ему нравится искать разные способы их решения); 2) на результат (самое главное для учащегося – полученные и усвоенные знания и умения); 3) на оценку преподавателем (главное – получение в данный момент высокой или хотя бы положительной оценки, что вовсе не является прямым отражением фактического уровня знаний); 4) на избегание неприятностей (учение осуществляется в основном формально, только чтобы не получать низких оценок, не быть отчисленным, не вступать в конфликт с педагогом и администрацией учебного заведения).

В исследованиях установлена положительная связь мотивационных ориентаций с успешностью учения. Наибольшую успешность обеспечивают ориентации на процесс и на результат, несколько меньшую – ориентация на оценку. Самую слабую связь с успешностью учения имеет ориентация на избегание неприятностей. Нетрудно заметить, что основу ориентаций на процесс и на результат составляют внутренние мотивы учебной деятельности, а ориентаций на оценку и на избегание неприятностей – внешние мотивы. Отсюда видно, что с наибольшей эффективностью учебная деятельность побуждается внутренним мотивом: стремлением к улучшению результатов своей деятельности, жадой знаний, осознанием необходимости их усвоения, стремлением к расширению кругозора, углублению и систематизации знаний. Среди внешних мотивов учебной деятельности наибольшую побудительную силу имеют мотивы достижения успеха, потребность в общении и доминировании. Руководствуясь таким комплексом мотивов, учащийся способен настойчиво и увлеченно, не считаясь с усталостью и временем, работать над учебным материалом

(точнее, над решением учебных задач) и при этом противостоять другим побудителям и иным отвлекающим факторам.

Замечена высокая степень связи уровня интеллектуального развития учащихся и их учебной мотивации: исходно высокий уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важным условием реализации изначально имевшегося у ребенка уровня мотивации, а с другой – условием дальнейшего формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности. С уровнем личностного развития связь не настолько очевидна и однозначна: разумеется, высокий уровень личностного развития обязательно подразумевает наличие у человека потребности в самосовершенствовании, однако эта потребность может быть удовлетворена и вне систематической учебной деятельности, проходящей в рамках «официального» образовательного процесса.

Как было отмечено выше, учебная мотивация имеет несколько постоянных характеристик, в том числе устойчивость и динамичность. Под *динамичностью* мотивации понимается раскрытая выше особенность, состоящая в изменении с возрастом учащегося структуры его учебной мотивации. *Устойчивость* учебной мотивации представляет собой способность поддерживать требуемый уровень психической активности при большом разнообразии факторов, действующих на состояние учащегося. Эта способность обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность учебной деятельности не только в нормальных, но и в экстремальных условиях.

К основным психологическим детерминантам устойчивости учебной мотивации относятся:

- 1) исходный тип мотивационной структуры (то, какие именно мотивы учебной деятельности доминируют у данной личности);
- 2) личностная значимость предметного содержания деятельности (то, насколько важным для себя субъект считает процесс учения и получаемый в нем результат, какой смысл видит в учении, как к нему относится);
- 3) вид учебного задания, с которым сталкивается учащийся (чем более ему интересны задания подобного рода, тем более устойчивой будет его мотивация при их выполнении).

2. Виды учебных мотивов

В структуре учебной деятельности А.К. Маркова выделяет две группы мотивов:

1. Познавательные, которые связаны с содержанием учебной деятельности и процессами ее выполнения. К ним относятся:

Широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации на овладение новыми ЗУНами. Эти мотивы различаются по уровням:

– интерес к новым познавательным фактам и явлениям;

- интерес к существенным свойствам и признакам явлений;
- интерес к закономерностям в учебном материале.

Учебно-познавательные мотивы, к которым относятся ориентация школьников на усвоение приемов добывания знаний, интерес к методам научного познания и рациональной организации учебной деятельности.

Мотивы самообразования.

Познавательные мотивы могут обеспечивать наличие мотива достижения школьника, т.е. стремление ученика к успеху, желание добиваться новых, лучших результатов и стимулирование познавательной активности.

2. Социальные, к которым относятся следующие мотивы.

Широкие социальные мотивы – стремления получать ЗУНы, чтобы быть полезным Родине, обществу, выполнять свой долг; понимании того, что необходимо учиться, и стремление реализовать чувство ответственности. *Узкие социальные* мотивы (позиционные) – стремление занять определенное место в социуме, позицию, получить одобрение, заслужить авторитет. *Собственно социальные* мотивы, связанные с мотивами сотрудничества, состоящие не только в желании ученика взаимодействовать с другими, но и в стремлении осознавать способы и модели взаимодействия и в желании совершенствовать эти способы и модели.

В старших классах, помимо социальных и познавательных мотивов, могут появляться и *творческие мотивы*, когда ученик ищет новые способы действий и формы взаимодействия, отличительные от тех, которые предлагают учителя и сверстники.

Выделяют две группы психологических характеристик познавательных и социальных мотивов:

- содержательные характеристики, связанные с содержанием учебной деятельности;
- динамические характеристики, которые отражают динамику выражения мотивов.

К *содержательным* относят: наличие личностного смысла учения; наличие действенности мотива, т.е. его реальное влияние на ход учебной деятельности и поведения ребенка; место мотива в общей структуре мотивации: ведущий, доминирующий или второстепенный мотив; самостоятельность возникновения и проявления мотива; уровень осознания мотива; степень распространения мотива на разные типы деятельности, учебные предметы и задания.

Уровень интереса может иметь разную локализацию:

- 1) аморфная локализация – «В школе все интересно» – мотив расплывчатый;

2) широкая локализация – ученик работает над различными учебными предметами и заданиями, с удовольствием ищет дополнительные задания за рамками школьных предметов;

3) стержневая локализация (сосредоточенность на 1-2 дисциплинах).

К *динамическим* характеристикам относятся:

– устойчивость мотивов, когда они актуализируются либо во всех, либо в большинстве учебных ситуаций. Различают разные уровни устойчивости (ситуативный интерес; устойчивый интерес, связанный с определенным кругом заданий и учебных предметов; достаточно устойчивый интерес, когда ученик учится даже в неблагоприятных условиях при наличии помех);

– эмоциональная окраска (модальность) мотива: отрицательная модальность – избегание наказания; позитивная модальность ориентирована на успех, бонусы;

– сила, выраженность и быстрота возникновения мотивов.

В заключение хотелось бы отметить, что все виды мотивации тесно взаимосвязаны между собой и формируются в непосредственной зависимости друг от друга. Так, узкие социальные мотивы влияют на формирование познавательных, а познавательные, в свою очередь, приводят к формированию социальных мотивов.

Тема 9. Общая характеристика усвоения

1. Усвоение как сложное многогранное понятие. Психологические компоненты, характеристики и этапы усвоения.

2. Знания, умения, навыки как результат усвоения. Основные закономерности формирования навыков.

1. Усвоение как сложное многогранное понятие. Психологические компоненты, характеристики и этапы усвоения

Проблема усвоения получила развитие в трудах Д.Б. Эльконина, который считал, что психическое развитие детей происходит в форме усвоения. Усвоение является основным понятием всех существующих теорий обучения, при этом трактуется оно с разных позиций:

– усвоение как механизмы и пути формирования индивидуального опыта человека через приобретение социокультурного опыта, как совокупность знаний, способов действий, норм и правил поведения;

– усвоение как сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение материала;

– усвоение в контексте учебной деятельности выступает в качестве ее содержания, в качестве центральной части обучения, как основная цель и главный результат деятельности.

По мнению Н.Д. Левитова, структурная организация усвоения включает:

- 1) положительное отношение учащихся к усвоению материала;
- 2) непосредственное, чувственное ознакомление с учебным материалом;
- 3) мышление как процесс активной переработки материала;
- 4) процесс запоминания, сохранения и обработки информации.

Вышеперечисленные компоненты усвоения были проанализированы В.А. Крутецким. В результате осуществленного анализа автор определил психические состояния, которыми выражаются компоненты усвоения.

Первый компонент – положительное отношение обучающихся – выражается в их внимании и интересе к содержанию урока, что связано с оптимальным для усвоения учебного материала темпом учебной работы.

Относительно *второго* компонента В.А. Крутецкий подчеркнул два существенных момента – наглядность материала и наблюдательность учащихся.

Третий компонент: процесс мышления рассматривается в терминах осмысления и понимания всех связей и отношений, включения нового материала в систему имеющихся знаний.

Четвертый компонент усвоения связан с процессами запоминания, включенности обучающегося в активный учебный процесс и ориентации на то, что усвоенный материал можно будет использовать в дальнейшей жизни.

С.Л. Рубинштейн произвел анализ процесса усвоения, на основании которого отметил, что усвоение предполагает не только наличие компонентов, но и понимание того, что все входящие в него психические процессы формируются в ходе обучения. Находясь в двухстороннем процессе обучения, успешность протекания этих процессов зависит от оптимального взаимодействия и взаимосвязи учителя, ученика и учебного материала.

Согласно С.Л. Рубинштейну, процесс усвоения осуществляется поэтапно. Ученый определил следующие этапы усвоения:

- 1) ознакомление с учебным материалом;
- 2) осмысление воспринятого материала;
- 3) запоминание, переосмысление учебного материала;
- 4) применение на практике как результат учебной деятельности, как способ овладения знаний, их закрепления и формирования прочных навыков.

К основным характеристикам усвоения относят прочность, которая определяется независимостью использования усвоенных знаний во време-

ни, различных ситуациях и условиями их применения; управляемость, личностную обусловленность, готовность и легкость актуализации знаний, их полнота и системность.

2. Знания, умения, навыки как результат усвоения. Основные закономерности формирования навыков

Необходимо отметить, что в процессе усвоения важным является вопрос определения и формирования навыка. Овладение соответствующими знаниями, умениями и навыками С.Л. Рубинштейном рассматривалось как основа содержания и важнейшая задача обучения. Существует многообразие определения понятия навыка, среди которых распространенным является понимание **навыка** как упрощенного, доведенного в результате упражнений до совершенства действия.

Согласно концепции Н.А. Бернштейна, формирование навыка – это сложный процесс его усвоения, который включает все сенсомоторные уровни системы. Каждый уровень имеет специфические моторные проявления и каждому уровню соответствует свой класс движений.

Уровень А – отвечает за тонус мышц (совместно с другими уровнями), самостоятельно отвечает за дрожь в руках, страх, стук зубами. На этот уровень поступают сигналы от органов равновесия и мышц.

Уровень В – на этом уровне обрабатываются сигналы от мышечно-суставных рецепторов, выполняется задача внутренней координации сложных движений (например, мимических).

Уровень С (пространственный) – сюда поступают сигналы от органов чувств.

Уровень D (уровень предметных действий) – это кратковременный уровень, который управляет организацией действий с предметами. Для этого уровня не важен способ выполнения действий, а важен конечный результат.

Уровень Е (уровень интеллектуальных, двигательных навыков) – движения этого уровня определяются вербальным смыслом. Это речь, письмо, жесты и пр.

В формировании навыка участвуют несколько уровней. Различают ведущие и фоновые уровни: ведущий – сознательный, фоновый – неосознаваемый. В сознании представлены те компоненты навыка или движения, которые строятся на ведущем уровне.

Н.А. Бернштейн выделил следующие этапы формирования навыка:

- знакомство с предметами или движениями и овладение ими через наблюдение, показ, рассказ;

- автоматизация навыка, движения за счет многократного повторения;

– стабилизация и стандартизация навыков или движения. Стабилизация – это процесс, когда навык обретает такую прочность, что не разрушается ни при каких обстоятельствах, используется при любых условиях и помехах. Стандартизация – приобретение навыком стереотипности, когда при многократном повторении образуется серия копий движений.

Существенной для формирования любого навыка является концепция переключения уровней, перехода с ведущего уровня на автоматизм, на фоновый автоматизм, а также деавтоматизация навыка в результате либо внешних воздействий (например, отсутствие упражняемости), либо внутренних воздействий (например, усталость, болезнь и пр.). Все эти понятия важны для учебной деятельности и ее организации, так как относятся к любым навыкам – письма, счета, чтения, работы с компьютером и т.д.

На успешность формирования навыка оказывают влияние ряд факторов, среди которых значимыми являются: правильное распределение упражнений во времени; понимание и осмысление способа выполнения действий; знание результатов этого действия; влияние ранее усвоенных ЗУНов в момент обучения.

Формирование навыка имеет определенные закономерности. Например, положительный и отрицательный перенос навыка. При положительном переносе ранее сформированные навыки способствуют быстрейшему усвоению заново обретаемых навыков. При отрицательном переносе ранее закрепленные навыки создают помехи для усвоения нового навыка. Кроме этого, при отсутствии упражняемости, повторения навык может утратиться. В этом случае речь идет о деавтоматизации навыка.

В качестве объективных показателей сформированного навыка или его отработанности выступают следующие: правильность и качественность навыков (отсутствие ошибок), скорость выполнения отдельных операций или их последовательности (внешние критерии); отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, выпадение промежуточных операций, т.е. редуцированность действия (внутренние критерии).

Таким образом, усвоение, представляя сложный неоднородный процесс, включает взаимообусловленные этапы и характеризуется рядом особенностей, которые наиболее явно проявляются в формировании и развитии навыков.

Тема 10. Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности

1. Бихевиористская концепция обучения. Программированное обучение в организации учебной деятельности.

2. Идеи когнитивного обучения.
3. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.
4. Концепция проблемного обучения.
5. Концепции развивающего обучения.

1. Бихевиористская концепция обучения. Программированное обучение в организации учебной деятельности

Бихевиористский подход в психологии возник в конце XIX в. в области теории учения, а в начале XX в. был провозглашен как общепсихологический и долго был ведущим течением в психологии.

Бихевиористские теории учения (от английского слова *behavior* ‘поведение’) характеризуются тем, что при анализе процесса учения учитываются только воздействия (стимулы), которые оказываются на обучаемого, и его ответные реакции на эти воздействия. Психический процесс, который ведет к реакции, объявляется «черным ящиком», недоступным объективному, научному анализу. Предметом изучения являлось поведение, «очищенное» от психики, сведенное к совокупности движений. Движения, разумеется, участвуют в поведении, но последнее не может быть сведено к ним. Больше того, собственно поведение часто состоит в том, чтобы не производить никаких движений. Не случайно это направление заслужило название «психология без психики».

Вторая особенность бихевиористской теории учения – **биологизм**. Сторонники этой теории (Дж. Уотсон, Э. Торндайк и др.) не видят качественного отличия поведения человека от поведения животных. Другими словами, они пренебрегают социальной природой человека.

Процесс учения, согласно этой теории, заключается в установлении определенных связей между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей. Авторы этой концепции рассматривают обучение человека аналогично дрессуре животного. Животное в процессе дрессуры овладевает некоторым репертуаром поведения, создающим иллюзию разумности. В действительности же это чисто механистичное поведение, несколько расширяющее его природный бессознательный инстинкт. Это поведение известный российский физиолог И.П. Павлов назвал условным рефлексом.

Образуется этот рефлекс либо по простой формуле *стимул – реакция*, либо по более сложной *стимул – реакция – подкрепление*.

В качестве основных законов образования и закрепления связи между стимулом и реакцией указывается закон эффекта, закон повторяемости (упражняемости) и закон готовности.

Закон эффекта. Эффект может быть как положительным, так и отрицательным. Положительный эффект образовавшейся связи заключается в том, что возникает состояние удовлетворения; эффект удовлетворения

действует непосредственно на образовавшуюся связь, приводя к ее закреплению. Наоборот, переживание разочарования, неуспеха (отрицательный эффект) действует разрушающе на образовавшуюся связь, приводит к ее уничтожению.

Закон упражняемости заключается в том, что, чем чаще повторяется временная последовательность стимула и соответствующей реакции, тем прочней будет связь.

Закон готовности указывает на зависимость скорости образования связи от соответствия ее наличному состоянию субъекта. Так, у голодного голубя быстрее, чем у сытого, образуется связь между определенным цветом пятна и возможностью склевывания с него зерна: зерна на пятнах другого цвета крепко приклеены.

Эти законы научения лежат в основе всех теорий учения бихевиористского направления. Различия между отдельными направлениями бихевиоризма касаются понимания отдельных принципов научения и их роли в процессе образования и закрепления связи между стимулом и реакцией, а также характера и роли некоторых дополнительных условий.

Так, в оценке роли закона эффекта (принципа подкрепления) существуют три различные точки зрения. Одни представители бихевиористского подхода к обучению (Э. Торндайк, К. Халл и др.) считают, что научение невозможно без подкрепления, положительного эффекта, испытываемого обучаемым от выполнения требуемой реакции. Вторая группа представителей бихевиоризма (Э. Толмен, Э. Газри и др.) считает, что подкрепление вовсе не является необходимым для научения. На первый план они выдвигают смежность стимула и реакции. Третья группа психологов (Б.Ф. Скиннер, Г. Разран и др.) придерживается компромиссной точки зрения: одно основано на законе эффекта, другое – на законе смежности; подкрепление для него не нужно.

В начале 1930-х гг. появились первые попытки расширить предмет бихевиоральной психологии за счет учета в исследовании не наблюдаемых прямо явлений (необихевиоризм). Э. Толмен пришел к выводу о необходимости введения понятия «промежуточных переменных», в качестве которых предложил рассматривать намерения, ожидания и знания. Таким образом, поведение в целом трактовалось Э. Толменом как функция стимулов окружающей среды, промежуточных переменных (намерений, ожиданий, знаний – прошлого опыта, зафиксированного в системе сложившихся реакций), наследственности и возраста. Только рассматривая все эти факторы в совокупности, по мнению Э. Толмена, можно адекватно описать поведение.

Э. Толмен также ввел понятие «когнитивной карты», которая представляет собой целостные структуры представления мира. Дополнения

Э. Толмена значительно усложнили бихевиоризм и позволили его представителям анализировать более широкий круг явлений. Попытки построить все обучение на базе бихевиоризма оказались безуспешными, так как только небольшой объем человеческого опыта (в основном его психомоторный компонент) можно формировать таким путем.

В 60-х гг. Б.Ф. Скиннер (представитель необихевиоризма) сделал попытку внедрить бихевиористскую теорию научения в практику образования, заложив одно из направлений программированного обучения.

Программированное обучение – это управляемое усвоение программированного учебного материала, осуществляемое с помощью комплексного устройства, учебника, специального тренажера. Программированный учебный материал представляет собой небольшие порции учебной информации, которые подаются учащемуся в определенной логической последовательности. После каждой порции информации, дается контрольное задание, в случае неправильного выполнения которого, обучающийся отправляется на предыдущий уровень получения информации; в случае правильного – поступает новая порция учебной информации. Функцию контроля осуществляет обучающее устройство.

В зависимости от способа представления информации, особенности работы и контроля усвоения знаний, различают следующие обучающие программы:

- 1) *линейная* – последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации, с контрольным заданием;
- 2) *разветвленная* – учащемуся в случае неправильного ответа предлагается дополнительная информация, которая поможет выполнить контрольное задание;
- 3) *адаптивная* – обучающемуся предлагается самостоятельно выбрать уровень сложности учебного материала;
- 4) *комбинированная* – включает в себя все вышеописанные виды программ.

По мнению Б.Ф. Скиннера, обучающимся изначально необходимо знать, правильно или неправильно они выполняют задание, и если ответ будет положительным, то они должны знать, что делать дальше.

Программированное обучение позволяет педагогу организовать работу на уроке всех учеников, распределить материал в зависимости от их способностей и скорости усвоения, оказать помощь, если материал воспринимается неправильно и дает учителю возможность следить за ходом всего процесса обучения. Однако трудность заключается в том, что программированное обучение предполагает использование компьютеров и электронных учебников. Думается, что по мере совершенствования online-

систем тестирования и расширения сети Интернет образовательный процесс максимально приблизится к осуществлению идей Б.Ф. Скиннера.

2. Идеи когнитивного обучения

Названия *когнитивная психология, когнитивные теории учения* происходят от английского слова *cognition* 'познание'. Когнитивный подход в обучении направлен на исследование главной части учения – познавательного процесса. Сравнивая процесс учения с айсбергом, Т.В. Габай пишет, что бихевиористы интересовались лишь надводной, видимой частью айсберга, в то время как главная его часть находится под водой. Когнитивисты (Дж. Брунер, У. Найссер и др.) обратились к этой невидимой части учения, к познавательному процессу, который и ведет к тому или иному ответу (реакции).

Когнитивные теории обучения делятся на две группы.

1. Информационные теории, где учение рассматривается как вид информационного процесса.

2. В рамках второй группы представители стремятся описать процесс обучения с помощью основных психических функций (восприятие, память, мышление).

В нашей стране наиболее известен подход Дж. Брунера к обучению. В рамках его подхода выдвигается гипотеза о том, что любой предмет можно изложить и преподавать эффективно любому ребенку на любой стадии его развития.

Дж. Брунер выдвигает следующие идеи относительно когнитивного обучения.

Первая идея имеет прямое отношение к умственному развитию ребенка. Согласно этой идеи Дж. Брунера, на каждой стадии развития ребенок имеет своеобразный способ видения мира и объяснения его самому себе. Поэтому задача обучения состоит в том, чтобы изложить необходимый учебный материал в терминах способа видения мира ребенка.

Вторая идея касается акта обучения: освоение учебного предмета включает три процесса, протекающих практически одновременно: получение информации, которая либо противоречит, либо заменяет, либо уточняет объем имеющихся у субъекта знаний; трансформацию знаний, которая связана с реконструкцией имеющегося знания; приспособление и адаптация этих знаний к решению новых проблем.

Третья идея обучения – это проверка степени адекватности применяемых способов обращения с информацией, содержащейся в задачах.

По мнению Дж. Брунера, педагог должен уметь переводить учебный материал на понятный для обучающегося язык, учитывая при этом способ мышления ребенка. Переводя учебный материал на язык понятных ребен-

ку логических формулировок, учитель мотивирует его на успех и дает возможность уже в раннем возрасте приобщить к тем знаниям, которые в дальнейшем позволят ребенку стать образованным человеком. Например, в качестве критерия для оценки преподавания любой темы обучающимся начальной школы автор предлагает использовать следующий: достойна ли эта тема, если ее развить полностью, того, чтобы ее знал взрослый человек; способствует ли она повышению моральных качеств взрослого человека, будучи усвоенной с детства. Дж. Брунер считает, что в случае отрицательного или неопределенного ответа на оба эти вопроса материал только загромождает программу.

Если верна гипотеза, согласно которой любой предмет можно объяснить любому ребенку в приемлемой для него форме, то учебная программа должна строиться с ориентацией на те проблемы, ценности и факты, знание которых конкретное общество считает необходимым для каждого из своих членов.

В настоящее время когнитивный подход к учению еще не представляет собой целостной теории учения, но в то же время содержит целый ряд важных результатов.

3. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий

В разработке теории поэтапного формирования умственных действий и понятий активное участие приняли известные ученые-психологи А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др. По мнению авторов данной теории, эффект усвоения ЗУНов и развитие интеллектуальных качеств зависят не только от познавательной активности обучающихся, но и от усвоенных ими конкретных способов и приемов учебной деятельности.

Основными положениями этой теории являются следующие.

1. Положение о принципиальной общности строения внутренней и внешней деятельности человека. Умственное развитие и усвоение ЗУНов происходит путем интериоризации, т.е. поэтапным переходом внешней, материальной деятельности во внутренний умственный план. В результате такой деятельности внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные, при этом они обобщаются, вербализируются, сокращаются и становятся готовыми к дальнейшему использованию.

2. Положение о том, что всякое действие представляет собой сложную систему, включающую следующие части: ориентировочную, исполнительную, контрольно-ориентировочную.

Ориентировочная часть обеспечивает отражение всех условий, необходимых для выполнения действия. *Исполнительная часть* осуществляет преобразование в объекте действия. *Контрольно-ориентировочная часть* отслеживает ход действия и при необходимости осуществляет коррекцию ориентировочной и исполнительной частей.

3. Согласно третьему положению, все умственные действия характеризуются определенными параметрами.

Форма действия опосредует уровень присвоенности действия субъектом и меру интериоризации. Различают четыре основные формы действия, которое в процессе формирования претерпевает эти формы:

- материальная форма – реальное действие с предметом, его преобразование с целью установления свойств; осуществляется с помощью знаково-символических средств (схем, чертежей);

- перцептивная форма – идеальное преобразование предметов и объектов в плане восприятия;

- речевая форма – осуществляется либо как громкая внешняя речь, либо как речь про себя;

- умственная форма – действия во внутреннем плане без опоры на внешние средства.

Обобщенность действия характеризует меру выделения существенных для выполнения действий средств предмета из других, несущественных.

Развернутость действия показывает, все ли операции, первоначально входящие в состав действия, выполняются обучающимся. По мере формирования действия количество операций уменьшается, и действие становится сокращенным.

Сокращенность действия указывает на то, что действие полноценно функционирует только тогда, когда обучающийся может восстановить все входящие в его состав операции в развернутом виде.

Освоенность включает легкость, быстроту и степень автоматизированности выполняемого действия.

4. Качество приобретаемых знаний, навыков, умений, понятий и развитие умственных способностей зависит от правильности создания ориентировочной основы деятельности (ООД). ООД – текстуально или графически оформленная модель изучаемого действия и система условий успешного его выполнения. В практике обучения используются несколько типов ООД.

Первый тип характеризуется неполной ООД, так как в ней указывается только исполнительная часть действия и конечный результат. При этом обучающийся осваивает действия методом проб и ошибок. Усвоение порядка выполнения и правильности действия приобретает затяжной характер и может найти применение при выполнении только аналогичных действий и задач.

Второй тип включает в себя все необходимые ориентиры, однако, в отличие от первого типа, обучающимся предлагают путь или способ достижения результата. Данный тип ООД значительно сокращает время выполнения действий, ускоряет время достижения необходимого результата,

но способствует формированию стереотипных действий, которые в изменившихся условиях не будут давать должного эффекта.

Третий тип отличается тем, что все ориентиры деятельности представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Пользуясь этим типом ООД, обучающийся самостоятельно создает частную ООД для выполнения конкретного действия и тем самым учится применять общие способы выполнения деятельности к решению частных учебных задач. В рамках такой инвариантной ООД ученик имеет возможность применять творчество и нестандартный подход к выполнению действий.

Примером организации учебной деятельности при использовании *первого типа ООД* может служить проведенное в исследовании Н.С. Пантиной экспериментальное обучение детей написанию букв. Учитель демонстрировал образец буквы, выделяя ее элементы и давая такое объяснение: «Мы начинаем писать вот здесь (указывает), ведем по линейке вниз до сих пор (указывает), а теперь поворачиваем вверх и ведем вот в этот уголок (указывает)». Если проанализировать это объяснение, то окажется, что учащийся практически не получает никаких ориентиров, а имеет лишь образец конечного продукта. Ребенку пришлось 174 раза (в среднем) повторить процесс написания буквы, пока ему удалось «нащупать» нужные ориентиры, позволяющие написать ее правильно. Роль преподавателя при этом ограничивалась констатацией сделанных ошибок и указаниями по их исправлению. Таким образом, использованная ООД была пригодной лишь для написания одной буквы, неполной по составу ориентиров и находилась ребенком почти полностью самостоятельно (он получал от учителя только образец готового продукта). Чтобы перейти к написанию следующей буквы, учащийся вновь проделывал весь длительный путь самостоятельного поиска ориентиров, что потребовало в среднем 163 попытки.

В том же экспериментальном исследовании можно найти пример усвоения с применением *ООД второго типа*. Ребенок также получал образец заданного продукта, т.е. определенной буквы, но при этом на бумагу наносилась система точек, с помощью которых можно осуществить исполнительную часть действия и получить нужный контур. Ребенок копировал эти точки и по ним воспроизводил контур. Обучающийся в этом случае получает всю совокупность необходимых ориентиров и использует их в своем действии. Однако эти ориентиры конкретные, пригодные только для воспроизведения данной буквы. Поэтому при переходе к усвоению следующей буквы преподаватель вновь должен дать соответствующую ей систему точек, которой воспользуется учащийся как еще одной частной ООД. При таком обучении для усвоения умения воспроизводить контур

первой буквы потребовалось только 22 повторения, а для овладения написанием второй – 17.

При *ООД третьего типа* обучение идет совсем иначе. Учитель уже не дает готовой системы ориентиров, но зато объясняет учащимся принцип их нахождения. Он говорит им, что точки нужно ставить в тех местах, где линия меняет свое направление. Демонстрация производится обычно на одной букве, но ребенок выполняет задание по написанию нескольких разных букв, усваивая предложенный принцип. Каждое из этих заданий уже имеет не частное значение, а позволяет довести до сознания учащегося то, что составляет сущность каждого из частных явлений. Первая буква была правильно воспроизведена всего лишь после 14 повторений, а вторая – после 8. Начиная с восьмой буквы, учащиеся выполняли задания с первого раза безошибочно.

Таким образом, при ООД третьего типа перенос был значительным. Обучающиеся могли воспроизводить любой контур (например, латинские буквы), а также стали гораздо лучше рисовать. Кроме этого, был обнаружен перенос на пересчет объектов в поле восприятия и даже на усвоение танцевальных движений. Это говорит о том, что выделение «опорных точек» является компонентом умения анализировать расположение объектов в плоскости и пространстве.

5. В процессе обучения принципиально новым знаниям, практическим навыкам формирование умственных действий и понятий осуществляется поэтапно:

- В ходе первого, или мотивационного этапа у обучающегося формируется необходимая учебная мотивация, позволяющая успешно овладеть какими-либо действиями, при этом учитель должен формировать и внешнюю, и внутреннюю мотивацию.

- На втором этапе происходит ознакомление с действием, а в сознании учащегося создается ООД. Важно сформировать полную точную ориентировку и четко показать конечный результат обучения.

- На третьем этапе обучающийся выполняет материальные действия в соответствии с учебным заданием во внешней материальной развернутой форме. Ученики работают с информацией в виде различного материала, объектов, сверяя свои действия с инструкцией выполнения. Учитель при этом осуществляет контроль за правильностью выполнения операций; он отслеживает ошибки, исправляет их, чтобы в последствии не закрепить неверного выполнения действия.

- На четвертом этапе после повторения однотипных действий необходимость обращения к инструкции или примеру отпадает и функцию ориентировочной основы начинает выполнять внешняя речь обучающего-

ся. В сознании учеников происходит обобщение, сокращение учебной информации, и выполняемое действие автоматизируется.

– На пятом этапе учащиеся проговаривают выполняемое действие про себя (проговариваются только более сложные или значимые моменты).

– На шестом этапе ООД настолько автоматизируется, что проговаривание про себя начинает тормозить выполнение действий. Обучающиеся автоматически выполняют отрабатываемое действие, даже мысленно не контролируя себя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие сократилось, перешло во внутренний план и необходимость во внешней опоре отпала. Формирование действия/понятия завершилось.

Необходимо отметить, что эффективность обучения на основе данной теории зависит от соблюдения следующих условий:

1) от конкретного описания конечного результата действия и его характеристик;

2) от выбора задач и упражнений, обеспечивающих формирование нужного действия;

3) от точного определения порядка выполнения исполнительных и ориентировочных операций, входящих в действие;

4) от правильности и точности ориентировочной основы.

Результаты проведенных исследований показали, что обучение на основе данной теории эффективно при освоении деятельности, которую легко можно алгоритмизировать и подробно описать. Однако обучение по строго определенной инструкции снижает возможности для творчества обучающегося и может способствовать формированию мыслительных стереотипов.

4. Концепция проблемного обучения

Проблемное обучение, по мнению А.М. Матюшкина, должно быть основано на получении новых знаний, умений и навыков обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, проблемных задач и создающихся в силу этого проблемных ситуаций. Проблемная ситуация для человека возникает, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу, при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Проблемное обучение включает несколько этапов: осознание проблемной ситуации; формулировку проблемы на основе анализа ситуаций; решение проблемы; проверку решения.

Данный процесс разворачивается по аналогии с происхождением трех фаз мыслительного акта (по С.Л. Рубинштейну), который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное

умозаключение. Поэтому проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом. Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающегося в зависимости от того, какие и сколько действий по решению проблемы он осуществляет.

Педагог, обозначив проблему, вскрывает путь ее решения, рассуждает вместе с учениками, опровергает возражения, высказывает предположения, доказывает истинность. Иначе говоря, учитель демонстрирует учащимся путь научного мышления. В другом случае роль учителя может быть минимальной, когда он предоставляет ученикам возможность самостоятельно искать пути решения проблем, готовый вовремя направить мысль учащихся, чтобы избежать бесплодных попыток.

Прежде чем приступить к организации проблемного обучения, необходимо определить саму проблему. Проблема – это всегда противоречие, и это противоречие надо найти в учебном материале.

Противоречие может быть:

- а) между житейскими и научными понятиями;
- б) между теорией и практикой;
- в) между неизвестным и известным;
- г) между заданием и невозможностью его выполнить, опираясь на существующие знания;
- д) между чувственными данными и умозаключениями.

Определяют следующие уровни проблемного обучения:

1) учитель ставит проблему, формулирует ее, указывает на конечный результат и направляет ученика на самостоятельные поиски путей решения;

2) у ученика воспитывается способность самостоятельно сформулировать и решить проблему, учитель при этом только указывает на нее, не формулируя конечного результата;

3) учитель даже не указывает на проблему: ученик должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сформулировать ее и исследовать возможности и способы ее решения.

Если педагог чувствует, что учащиеся затрудняются выполнить то или иное задание, то он может ввести дополнительную информацию, снизив тем самым уровень проблемности, перевести учащихся на более низкий уровень.

Проблемное обучение позволяет решить важные задачи образовательного процесса, а именно:

– сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков;

- достигнуть высокого уровня развития школьников, развития их способности к самообучению, самообразованию;
- сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся.

В отличие от задачи проблемная ситуация включает три главных компонента:

- необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия;
- неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;
- возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного.

Проблемные ситуации дифференцируются по критериям:

- 1) структуры действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождение способа действия);
- 2) уровень развития этих действий у человека, решающего проблему;
- 3) трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей.

Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Проблемная ситуация, возникающая в учебной деятельности, может вызвать состояние эмоционального подъема, активности школьника, интереса к обучению, адекватной оценки учеником своих интеллектуальных возможностей, а также состояние неудовлетворенности, напряжения, трудности, отрицательного отношения к выполнению учебного задания, неадекватную самооценку, что, в конечном счете, может быть одной из причин неуспеваемости школьника.

Необходимо отметить, что проблемная ситуация на слабо подготовленного в теоретическом отношении ученика действует отрицательно. Она больше угнетает, дезорганизует, если разрешение этой ситуации выходит за пределы его зоны ближайшего развития и учитель не оказывает ему своевременной помощи. В то время как хорошо развитого школьника она, напротив, стимулирует к поиску, активизирует в работе, что соответствует его желанию и стремлению постоянно применять свои знания и умения.

Для создания проблемной ситуации перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполне-

нии которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия:

- задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;

- неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;

- выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании;

- предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям;

- проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

В качестве проблемных заданий могут служить:

- а) учебные задачи;

- б) вопросы;

- в) практические задания и т.п.

Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты.

Таким образом, проблемное обучение заключается в создании перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность учащихся. Проблемное обучение учит обучающихся мыслить логично, научно, творчески; делает учебный материал более доказательным, способствуя превращению знаний в убеждения; вызывает глубокие интеллектуальные чувства; формирует интерес учащихся к знанию.

5. Концепции развивающего обучения

Развивающее обучение по системе Л.В. Занкова. Л.В. Занков внес значительный вклад в развитие педагогической психологии. Он критически оценивал неправомерное облегчение учебного материала, его однообразное повторение и неоправданно медленный темп изучения. Основная идея Л.В. Занкова состоит в том, что успехи в общем развитии обучающихся

являются основой сознательного и прочного усвоения знаний. Прогресс общего развития зависит от того, в какой мере ученики объединяют в общую систему следующие три линии развития: деятельность наблюдения (то, как ребенок воспринимает информацию), деятельность мышления, практические действия.

Система развивающего обучения Л.В. Занкова основывается на следующих дидактических принципах.

Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется, по мнению Л.В. Занкова, не столько тем, что превышает среднюю норму трудности, а прежде всего тем, что раскрываются духовные силы ребенка, дается им простор и направление. При этом он имел в виду трудность, связанную с познанием сущности изучаемых явлений, зависимостей между ними, с подлинным приобщением школьников к ценностям науки и культуры.

Наиболее существенное здесь заключается в том, что усвоение определенных знаний становится в одно и то же время как достоянием школьника, так и очередной ступенью, обеспечивающей переход на более высокий уровень развития. Обучение на высоком уровне трудности сопровождается соблюдением меры трудности, которая имеет относительный характер.

С принципом обучения на высоком уровне трудности органично связан другой принцип: *при изучении программного материала нужно идти вперед быстрыми темпами*. Это предполагает отказ от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное – непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями.

Действенным средством, позволяющим идти быстрым темпом и сильным, и слабым учащимся, является применение дифференцированной методики, специфика которой заключается в том, что одни и те же вопросы программы различные ученики проходят с неодинаковой глубиной.

Следующий принцип системы Л.В. Занкова – *ведущая роль теоретических знаний* уже в начальной школе, которые выступают ведущим средством развития школьников и основой овладения умениями и навыками. Согласно этому принципу, отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков. Повышение удельного веса теоретических знаний вызывает своеобразные процессы в психической деятельности обучающегося в овладении учебным материалом: имеющиеся знания переосмысливаются, систематизируются в сложную структуру.

Этот принцип был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников. Однако данный принцип имеет место при изучении всех предметов. В системе обучения Л.В. Занкова формирование навыков происходит на основе полноценного

общего развития, на базе глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

Принцип осознания школьниками процесса учения вытекает из общепринятого дидактического принципа сознательности. Л.В. Занков, анализируя различные его трактовки, подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, признавал необходимость овладения мыслительными операциями (сравнения, синтеза, анализа, обобщения) и важность позитивного отношения школьников к учебному труду. Все это, по мнению Л.В. Занкова, необходимо, но не достаточно. Важным условием развития школьника является то обстоятельство, что процесс овладения знаниями и навыками выступает объектом его осознания.

Особое место в его системе занимает *принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся, в том числе и наиболее слабых*. Л.В. Занков объяснял это тем, что на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений. Согласно традиционной методике, эта мера необходима для преодоления неуспеваемости школьников. Опыт Л.В. Занкова показал обратное: перегрузка неуспевающих обучающихся тренировочными заданиями не способствует развитию детей. Она лишь увеличивает их отставание. Неуспевающие школьники не меньше, а более других учеников нуждаются в том, чтобы велась систематическая работа по их развитию. Эксперименты показали, что такая работа приводит к сдвигам в развитии слабых учеников и к лучшим результатам в усвоении знаний и навыков.

Необходимо отметить, что экспериментальная система Л.В. Занкова охватывает все начальное обучение в целом, а не отдельные предметы или их части. Реализация вышеперечисленных дидактических принципов ведет к существенным изменениям в общем развитии обучающихся.

Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова противопоставлена традиционной системе обучения по принципиальному направлению познавательной деятельности обучающихся. В контексте данного подхода, учебная деятельность – это мыслительная деятельность учащихся по добыванию и усвоению научных знаний. Благодаря такой самостоятельной познавательной деятельности, происходит изменение ее субъектов. В традиционной школе, по мнению авторов теории, учебной деятельности в таком понимании нет.

Развивающее обучение как система состоит из определенного набора взаимосвязанных элементов, единство которых обеспечивает ее действенность и успех. Этими элементами системы являются:

- определенное содержание обучения, нацеленное на развитие у обучающихся теоретического мышления и творческих способностей;

- собственные активные действия учащихся по решению учебных задач в составе учебной деятельности. Они имеют решающее значение для усвоения содержания обучения и для умственного развития учеников и развития теоретического мышления;

- формирование у обучающихся умения учиться, умений, навыков рационального построения собственных умственных действий, умения самостоятельно добывать научные знания, умения ориентироваться в новой информации;

- использование новых методик, основанных на способе восхождения от абстрактного к конкретному. Речь идет об ориентации на получение знаний, которых еще нет в «зоне актуального развития», но которые уже находятся в «зоне ближайшего развития».

По мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, теоретическое мышление является отражением внутренних существенных связей объектов и закономерностей их развития. Для теоретического мышления характерен дедуктивный тип умозаключений (от абстрактного к конкретному). Оно основано на так называемом содержательном обобщении. На основе теоретического анализа обучающиеся осуществляют поиск существенных свойств объектов, общего способа или принципа решения задачи, который затем переносится на решение всех задач данного класса. В этом состоит содержательное обобщение.

Кроме содержательного обобщения, к компонентам теоретического мышления относят рефлексия и внутренний план действий (ВПД). Рефлексия в интеллектуальном процессе предполагает осмысление собственных действий, размышление о них. ВПД, в отличие от внешнего, заданного извне или предварительно проговариваемого вслух, обеспечивает планирование действий и выполнение их в уме.

Формирование теоретического мышления осуществляется с помощью знаковой системы (знаков, символов, моделей и пр.), так как, по мнению В.В. Давыдова, наглядный образ не может являться основой ознакомления с существенными свойствами предметов или явлений.

Эмпирическое мышление отражает лишь внешние связи объектов и явлений, поэтому в их суть сложно проникнуть. Этот тип мышления осуществляется путем обобщения по внешним признакам. Данным типом мышления пользуются на начальных этапах накопления научных знаний об определенных объектах, а также в обыденной жизни. Усвоение знаний осуществляется путем сравнения внешне сходных признаков предметов и явлений окружающего мира. На основе эмпирического мышления каждая задача решается методом проб и ошибок. Поэтому дети медленно овладевают как общим способом решения задачи, так и обобщенными способами решения задач определенного класса.

По мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, в традиционном обучении понятия формируются преимущественно на основе эмпирического мышления, при этом теоретическое мышление возникает стихийно и далеко не у всех обучающихся. Система развивающего обучения этих авторов основывается на иной психологической интерпретации существующих дидактических принципов преемственности, доступности, сознательности, наглядности.

Так, принцип преемственности трансформировался в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с определенным этапом психического развития. Принцип доступности преобразовался в принцип развивающего обучения, когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия. Принцип сознательности получил новое содержание как принцип деятельности, согласно которому ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя условия их происхождения как способов деятельности. Принцип наглядности преобразован в принцип предметности. Реализуя этот принцип, ученик должен выявить предмет изучения и представить его в знаково-символической форме.

В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин обозначили следующие основные особенности системы развивающего обучения.

1. Усвоение знаний, носящих общих, абстрактный характер, предшествует знакомству обучающихся с более частными и конкретными знаниями. Последние выводятся учениками из общего, абстрактного как из единой основы.

2. Специальное построение учебного предмета, моделирующее содержание и методы научной области, организующее познание учеником генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования.

3. Повышение теоретического уровня образования, передача учащимся не только эмпирических знаний и практических умений, но научных понятий, художественных образов, нравственных ценностей.

4. Содержание развивающего обучения построено на основе теоретических знаний, которые опираются на мысленные преобразования абстракций, отражают внутренние отношения и связи изучаемых объектов и явлений.

5. Основу системы теоретических знаний составляют содержательные обобщения (наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные закономерности, фундаментальные категории; понятия в которых выделены внутренние связи; теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами).

Таким образом, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, исходя из теории деятельности, на первый план выдвинули процесс становления ученика как

субъекта учебной деятельности. В рамках концепции развивающего обучения ученик рассматривался как субъект учения, активный деятель, добывающий знания.

Необходимо отметить, что развивающее обучение – это целостная педагогическая система, альтернативная традиционной системе школьного обучения. Конечная цель развивающего обучения состоит в том, чтобы сформировать у обучающегося потребность в самоизменении и научить его быть способным удовлетворять ее посредством учения. Основными особенностями развивающего обучения являются:

1) развивающее обучение выстраивается в совместных действиях педагога и учащихся;

2) развивающее обучение позволяет совместно осуществлять учебно-поисковую деятельность, при этом учитель направляет ее, опираясь на прогностическую оценку возможностей учащегося, в соответствии с которой он перестраивает условия учебной задачи на каждом очередном этапе ее решения;

3) цели развивающего обучения могут быть реализованы только при активной поисковой деятельности учащихся. Поисковая активность обеспечивает возможность усвоения той системы научных понятий, которая позволяет стать ученику реальным субъектом учения.

В настоящее время существуют многочисленные теории, концепции обучения и организации учебной деятельности. В нашей стране концепция обучения развивалась в тесной связи с учением о законах и закономерностях развития психики и выступает сейчас как единая теория обучения и развития. Благодаря накопленному большому исследовательскому материалу ученые (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.) начали длительное и широкомасштабное теоретическое и экспериментальное психолого-педагогическое изучение проблем развивающего обучения в области начального и среднего образования. Эти исследования позволили экспериментально подтвердить теоретическое положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в умственном развитии детей и разработать целостную теорию развивающего обучения.

РАЗДЕЛ 3 ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Тема 11. Психологическая сущность воспитания

1. Общее понятие о воспитании. Виды воспитания и их характеристика.
2. Теории воспитания.
3. Средства и методы воспитания: характеристика и классификация.

1. Общее понятие о воспитании. Виды воспитания и их характеристика

Воспитание является наравне с обучением процессом, в котором происходит усвоение ребенком общественного опыта. В отличие от обучения, связанного с развитием познавательных процессов, способностей, приобретением знаний, формированием умений и навыков, воспитание нацелено на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям, к самому себе. Общими для обучения и воспитания являются основные механизмы приобретения человеком социального опыта, а специфическими, отличающими их друг от друга, – результаты этих процессов. Результаты обучения – это знания, умения и навыки, а воспитания – свойства и качества личности, формы ее социального поведения. Воспитание – процесс целенаправленного влияния, целями которого выступают усвоение ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование у него принятой в обществе системы ценностей. При этом, воспитание так или иначе включает в себя элементы обучения. Прежде чем требовать от ребенка освоения норм поведения, взрослый рассказывает ему о них и о необходимости их придерживаться, т.е. передает ребенку знания об этих нормах. Затем, отслеживая соблюдение этих норм ребенком, напоминая ему о них и подавая пример собственным поведением, он помогает ребенку выработать навыки поведения.

Хотя в приведенном выше определении в качестве воспитуемого выступает ребенок, в действительности процесс воспитания осуществляется непрерывно, в течение всей жизни человека, и каждый индивид на всем протяжении жизненного пути является и объектом, и субъектом воспитания. Как только у ребенка начинает зарождаться самосознание, он уже способен предпринимать какие-то шаги по самовоспитанию, но основное воспитательное влияние на него оказывают взрослые. При этом воспитательный процесс существенным образом затрагивает личностное развитие не только воспитанника, но и самого воспитателя, который также обнаруживает и развивает у себя качества, необходимые для успешного осуществления воспитательного процесса. В этом смысле можно сказать, что и

родители чему-то учатся у своих детей, а учителя – у учеников, поскольку различные педагогические ситуации заставляют меняться и развиваться не только ребенка, но и его воспитателя. Воспитывая своих детей, мы воспитываем и себя. Но и безотносительно к воспитанию подрастающего поколения каждый взрослый человек способен продолжать заниматься самовоспитанием, хотя далеко не все люди делают это сознательно и целенаправленно.

Научным обоснованием воспитания, кроме психологии, занимаются философия, социология, педагогика, педагогическая антропология. Но без психологии основные проблемы воспитания не только не могут быть решены, но даже и правильно поставлены, так как их понимание зависит от знания психологии личности, человеческих взаимоотношений, психологии различных социальных общностей.

В процессе воспитания можно выделить следующие этапы:

- 1) формирование у воспитанников потребности в выработке того или иного качества;
- 2) овладение воспитанниками знаниями о личностных качествах;
- 3) формирование умений, навыков и привычек поведения.

Все эти этапы могут быть реализованы только при включении воспитанников в различные формы и виды активной деятельности. Для решения задач, стоящих на каждом из этих этапов, педагог организует какое-либо дело и прикладывает усилия для включения в него воспитанников. Только включив детей в их собственную деятельность, воспитатель может добиться успешного решения задач, стоящих на данных этапах.

Воспитание – целенаправленный процесс. Главные его задачи – формирование и развитие ребенка как личности, обладающей теми полезными качествами, которые необходимы для жизни в обществе. Цели воспитания не устанавливаются раз и навсегда и не являются постоянными в любом обществе. Изменения в развитии общества задают новые цели воспитания в виде требований, предъявляемых к личности человека. Но существуют и такие личностные качества, которые остаются востребованными в любом обществе, став непреходящими общечеловеческими ценностями. Это порядочность, гуманность, духовность (приоритет высоких нравственных идеалов над сиюминутными потребностями и влечениями, постоянное стремление к нравственному самосовершенствованию), свобода (стремление к внутренней и внешней независимости), ответственность (готовность брать на себя обязательства). Общая цель современного воспитания состоит в том, чтобы сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне свободными и ответственными личностями. Воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет его цель, к которой стремится. Наибольшая эффективность достигается в том случае, когда цель воспитания известна и понятна воспитаннику и он соглашается с ней, принимает ее.

Процесс воспитания является многофакторным. При его осуществлении приходится учитывать и использовать огромное количество объективных и субъективных факторов. Личность подвергается воздействию множества разнонаправленных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки. Много-

факторность объясняет эффект неоднозначности результатов воспитания. Очень часто получается, что в одних и тех же условиях результаты воспитательных воздействий могут сильно различаться. Это зависит в первую очередь от того, какой опыт к данному моменту был накоплен личностью воспитанника, какие особенности характера, установки, ценности уже были в нем заложены. Например, такая черта характера, как тревожность, формирующаяся уже в дошкольном детстве, оказывает сильное влияние на то, как ребенок будет воспринимать критику со стороны педагога и его указания на свои ошибки. На кого-то резкие слова и интонации окажут стимулирующее воздействие, побудят к дальнейшему самосовершенствованию, а для более тревожного и ранимого ребенка станут унижительными и не вызовут с его стороны ничего, кроме желания впредь избегать общения с этим педагогом.

Из одного этого примера видно, что огромную роль в воспитании играет личность педагога: его педагогические умения, черты характера, личностные качества, ценностные ориентиры. Воспитание, как и педагогическая деятельность в целом, является искусством.

Еще одна особенность воспитания, отличающая его от обучения, состоит в том, что воспитание практически никогда не дает мгновенного эффекта. Научиться что-то делать или усвоить какие-то знания можно с первого раза, тогда как результаты воспитания не так явственно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя. Между началом педагогического воздействия и устойчивым проявлением воспитанности может лежать длительный период, рассчитывать на быстрые успехи в деле воспитания нельзя.

Кроме того, воспитание в отличие от обучения обязательно должно быть непрерывным. Одно мероприятие, направленное на воспитание определенного качества, практически никогда не ведет к желаемому результату. Если процесс воспитания нерегулярен и идет от случая к случаю, то воспитателю постоянно приходится заново закреплять то, что уже осваивалось ребенком, а потом забылось. При этом педагог не может углублять и развивать свое влияние, вырабатывать у ребенка новые устойчивые привычки.

Успешно осуществлять воспитание можно только в том случае, если постоянно придерживаться определенных принципов. Воспитанники должны чувствовать последовательность в действиях педагога-воспитателя. Различные педагоги выбирают в качестве центральных и основополагающих разные принципы: это зависит от их мировоззрения, стиля общения, черт характера, однако в любом случае принципы каждого воспитателя должны составлять определенную систему. Но существуют принципы, вошедшие в воспитательную систему большинства опытных

педагогов, хотя и с разной степенью придаваемой им значимости. Среди них можно назвать следующие:

1. Формирование личностного стиля взаимоотношений ученика со сверстниками и педагогом. Психолого-педагогические исследования последних десятилетий показали, что в воспитании имеет значение не столько знание общих возрастных психологических особенностей детей, сколько учет их личностных качеств, от которых зависят складывающиеся со временем основные ценностные ориентации, жизненные планы, идеалы, общая направленность личности, доминирующие мотивы поведения. Именно поэтому развитие личностных качеств является основной задачей воспитания.

2. Выдвижение системы ближайших, средних и далеких целей воспитания. Для включения в активную деятельность у ребенка необходимо сформировать устойчивую мотивацию к ней: только при таком условии он будет вкладывать в эту деятельность всю свою душу. Чаще всего для того, чтобы сформировать мотив, недостаточно поставить перед ребенком одну цель, даже разъяснив необходимость ее достижения. Наиболее действенно выстраивание нескольких целей, каждая из которых имеет свой масштаб и свой временной период реализации. Все эти цели должны быть взаимосвязаны: достижение одной цели должно быть обязательным условием для возможности достижения другой. Ближние цели вытекают из средних, а средние обоснованы и поддержаны дальними. Такое построение целей позволяет подбирать и менять ближние цели в зависимости от характера, личностных и возрастных особенностей воспитанников.

3. Создание положительного эмоционального фона и атмосферы эмоционального подъема. В воспитательном процессе недопустима конфронтация воспитателя с воспитанниками. Воспитатель должен бороться не с плохими качествами, которые есть у ребенка, а за хорошие качества, которые у него еще только будут. Недопустимо акцентировать внимание воспитанников на их промахах и недостатках. Даже при наличии у воспитанников существенных ошибок и постоянном проявлении ими качеств, трактуемых как недостатки, необходимо выявлять и поддерживать их отдельные положительные стороны, формируя у детей ощущение повторяющихся успехов. Таким образом создаются положительный эмоциональный фон, спокойная и уверенная обстановка в группе, усиливается тяга детей к самостоятельной деятельности.

4. Воспитание через взаимодействие. Личностные качества ребенка проявляются, прежде всего, в его общении и взаимодействии с окружающими людьми. Больше всего возможностей для этого предоставляет общение со сверстниками, где все занимают равноправные позиции и могут смело вырабатывать свой стиль поведения, корректировать и формировать его. Активизация взаимодействия способствует ускорению процесса фор-

мирования личностных качеств. При этом шире используются групповые и парные формы работы, формируются гуманные отношения в коллективе.

5. Воспитание через творчество. Качества личности воспитываются только в деятельности, но деятельность эта может быть разной. Творческая деятельность воспитывает в ребенке способности и стремление к созданию чего-то принципиально нового, а репродуктивная деятельность учит в точности выполнять предписанную программу действий. Последняя до сих пор преобладает в учебных программах по большинству школьных предметов, поэтому основным недостатком традиционной системы образования является невозможность воспитать творчески мыслящего человека, готового к решению сложных и нестандартных жизненных проблем. Для преодоления этого недостатка необходимо активно включать детей в деятельность творческого характера и целенаправленно развивать у них творческие способности.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание. В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание.

По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях; по стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяются прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое и другое воспитание.

Духовное воспитание – это формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающее устойчивое и гармоническое развитие человека. Это воспитание чувства долга, справедливости, искренности, ответственности и других качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям человека. В этом процессе создается культура жизненного самоопределения.

Умственное воспитание. Знание и умения в области культуры умственного труда, умение определять цели познавательной деятельности, планировать ее, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками, оргтехникой, заниматься самообразованием составляют содержание понятия интеллектуальной культуры. К интеллектуальным умениям относят общие учебные умения (читать, писать, счи-

тать, излагать свои мысли) и специальные (читать карты, чертежи, пользоваться измерительными приборами и т.п.). Интеллектуальная культура формируется в процессе интеллектуального воспитания, которое осуществляется в процессе обучения и во внеклассной работе.

Нравственное воспитание – формирование отношений к Родине, общественной системе и государству, к людям, к труду, к самому себе на уровне общечеловеческих норм гуманистической морали, культуры общения, способности к их совершенствованию и умений поступать с учетом общественных требований и норм, прочной системы привычного повседневного морального поведения. Как форма общественного сознания мораль представляет собой совокупность правил, требований, норм, регулирующих отношения и взаимодействие людей, их поведение. Она обусловлена обществом, однако человек свободен в выборе норм поведения, несет ответственность за свой выбор.

Нравственную структуру личности составляют знания, чувства и отношения, поведение, воплощающиеся в нравственном идеале, этических ценностях и нормах, моральной мотивации и этических оценках. Нравственным является тот человек, для которого нормы морали выступают как его собственные убеждения и привычные формы поведения.

Выделяют следующие уровни нравственного развития: доморальный-синкретический и конвенциональный, автономной морали (Л. Колберг). На доморальном уровне ребенок соблюдает принятые нормы из страха наказания, стремления не выпасть из определенной социальной группы. На уровне автономной морали происходит осознание сущности нравственных понятий, принятие или непринятие тех или других, выбор нравственного поведения. Нравственное воспитание включает в себя нравственное просвещение, вовлечение детей в разнообразную деятельность, предполагающую общение и нравственный выбор.

Формирование самоуважения личности – одна из значимых задач нравственного воспитания. Не уважая себя, человек никогда не научится уважать других людей.

Этическое воспитание – целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, имеющие своей целью выработку у последних правил хорошего тона, формирование культуры поведения и отношений, сознательной дисциплины. Оно является составляющей нравственного воспитания. Один из его главных методов – этические беседы.

Подобно всем направлениям воспитательной работы нравственное воспитание осуществляется как в процессе обучения, так и во внеклассной и внешкольной работе. Содержание всех учебных предметов имеет нравственные аспекты.

Необходимо обратить внимание на роль компьютера в процессе нравственного или безнравственного становления личности. С одной стороны, возможность приобщиться к богатствам мировой культуры, вступить в широчайший контакт с людьми разных стран, разных профессий и интересов – неисчерпаемый источник формирования и постижения нравственных норм и отношений. С другой – засоренность и бесконтрольность информации, которая размещается на разнообразных сайтах и в Интернете, жестокие и часто безнравственные игры, построенные на обмане, хитрости и предательстве, виртуальная реальность, в которой безнаказанно можно совершать любые преступления, превращают компьютер для подростков и молодежи в источник садистских развлечений, потребления порнографии, пробуждают самые неизменные и порочные человеческие наклонности.

Гражданское воспитание – это процесс формирования уважения к закону и беспрекословного подчинения ему, нормам коллективной жизни, развитие гражданского самосознания, социальной и политической ответственности, культуры межнациональных отношений, гражданских чувств и качеств: патриотизма, интернационализма и национальной и расовой терпимости, чувства гражданского долга и социальной ответственности, готовности защищать свое отечество, отстаивать свои убеждения.

В настоящее время нельзя говорить о полноценном формировании культуры современной личности без сформированности у нее глобального, общечеловеческого мышления. Следовательно, выделяют еще один вид воспитания – *общечеловеческое воспитание*.

Основные функции общечеловеческого воспитания:

- развитие в детях сознания объективного характера глобальных противоречий, неизбежной причастности всех и каждого к их преодолению;
- обеспечение понимания учащимися единства и взаимосвязи патриотизма, интернационализма, межнациональной и расовой терпимости с решением общечеловеческих задач;
- налаживание контактов и сотрудничества между детьми всех стран в целях совместной борьбы за мир, за сохранение окружающей среды, за сотрудничество в области науки и культуры.

Механизмами осуществления общечеловеческого воспитания являются познание, общение и деятельность. В ходе обучения и воспитания дети узнают о глобальных противоречиях, осознают их. Целенаправленному познанию общечеловеческих проблем активно содействуют средства массовой информации, помогающие свободному общению детей со взрослыми и между собой, в ходе которого углубляется понимание процессов, происходящих в мире, расширяется кругозор. Школьники могут принимать непосредственное участие в деятельности, направленной на защиту

мира, взаимодействие и взаимопонимание между народами, сохранение окружающей среды.

Политическое и правовое воспитание – основные компоненты гражданского воспитания.

Политическое воспитание – формирование политического сознания, отражающего отношения между государствами, нациями, партиями, и умения разбираться в них с духовно-нравственных позиций. Оно осуществляется на принципах объективности, вариативности, свободы выбора позиции и оценок в границах общечеловеческих ценностей. Формами политического воспитания могут быть политические информации – обзорные или тематические, информирующие о наиболее значимых политических событиях у нас и за рубежом, отвечающие на возникающие у школьников вопросы, но не навязывающие жестких оценок и суждений; «открытые трибуны», политическая панорама и т.п.

Правовое воспитание – процесс формирования правовой культуры и правового всеобуча, развития правового сознания и законопослушного поведения. Нравственно-правовые и политические чувства – важнейший элемент правового сознания. Эти понятия подразумевают глубокое уважение к закону как проявлению воли народов, которое неразрывно связано с чувством патриотизма, органично вплетается в патриотические эмоциональные переживания. Огромную роль в правовом сознании человека играет гражданская совесть. Она является внутренним контролером правопослушного поведения, порождает нравственные страдания личности в случаях нарушения закона. Элементом структуры правового сознания является также правовое мышление. Оно основывается на правовых знаниях и представляет собой умение оценивать замыслы, поступки, поведение людей с точки зрения норм права. Правовые знания, чувства и мышление во взаимодействии способны развивать в ребенке потребность в правопослушном поведении и волю, направленную на активное соблюдение правовых норм, борьбу против их нарушения.

Трудовое воспитание – это совместная деятельность воспитателя и воспитанников, направленная на развитие у последних общетрудовых умений и способностей, психологической готовности к труду, формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, сознательный выбор профессии.

В задачи трудового воспитания входят:

- политехническая и начальная экономическая подготовка;
- выработка навыков и умений работы с простейшими инструментами и станками;
- формирование добросовестного отношения к труду, потребности в нем, ответственности и чувства долга;
- подготовка к выбору профессии, профориентация.

Экономическое воспитание – это целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на формирование у них знаний, умений и навыков, потребностей, интересов и стиля мышления, соответствующих природе, принципам и нормам рационального хозяйствования и организации производства, распределения и потребления. Экономическое воспитание включает знания основных законов рыночной экономики, умение осмысливать новое в экономической жизни, понимать экономику как целостное явление.

Экологическое воспитание – это целенаправленное развитие у подрастающего поколения высокой экологической культуры, включающей в себя знания о природе, гуманное отношение к ней как к наивысшей национальной и общечеловеческой ценности и готовность к природоохранительной деятельности.

Эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения потребности в высоких культурных и духовных ценностях и в их дальнейшем обогащении, развитие творческих способностей. Цель системы эстетического воспитания – обеспечить целостное эстетическое развитие личности, что связано с решением следующих задач: воспитать эстетические чувства; сформировать эстетическое сознание; обогатить личность художественно-эстетической культурой, пониманием произведений искусства; развить с помощью занятий искусством природные силы и психические свойства личности: музыкальный слух, художественную зоркость, творческое воображение, оригинальное мышление; обучить начальным, самым общим навыкам самостоятельной деятельности в искусстве.

Эстетическое воспитание учащихся осуществляется с помощью средств эстетического воздействия, под которыми понимается любая реальность – духовная и материальная, мир предметов и явлений, которые способны вызвать ответную эстетическую, эмоциональную и интеллектуальную реакцию. К основным средствам эстетического воздействия на школьников относятся различные виды искусства, воспитание средствами окружающей действительности, красотой труда, природы, межличностных отношений.

Физическое воспитание – это система совершенствования человека, направленная на физическое развитие, укрепление здоровья, обеспечение высокой работоспособностью и выработку потребности в постоянном физическом самосовершенствовании.

В задачи физического воспитания входят: формирование ответственного отношения к своему здоровью, развитие потребности и эмоционально-ценностного отношения к укреплению своего здоровья: повышение физической и умственной работоспособности; развитие двигательных

качестве, умений и навыков, закаливание, координация осанки; формирование потребности в здоровом образе жизни, воспитание потребности в постоянном физическом самосовершенствовании, занятия физической культурой и спортом; развитие волевых и спортивно-физических качеств (силы, ловкости, быстроты, выносливости); формирование системы знаний об анатомо-физиологических особенностях функционирования человеческого организма, психических свойствах и процессах, об основах гигиены, мерах по обеспечению безопасности жизнедеятельности.

Гендерное воспитание – это систематическое, сознательно планируемое и осуществляемое воздействие на формирование полового сознания и поведения детей; процесс адекватной половой ориентации и идентификации и овладения подрастающим поколением нравственной культурой в сфере взаимоотношений полов.

Таким образом, воспитание – это процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества, в быт, общественно-производственную деятельность, творчество, духовность; становление их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями, важнейшим элементом производственных сил общества, созидателями собственного счастья. Оно обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений.

2. Теории воспитания

Теории воспитания – это концепции, объясняющие происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитания. В качестве научной базы таких теорий выступают психологические теории развития личности, социальная и возрастная психология.

Среди основных психологических подходов к воспитанию и развитию личности еще с XVIII в. выделяются два противоположных – биологизаторский и социологизаторский. Согласно *биологизаторскому* подходу, личностные качества человека в основном передаются по механизмам наследственности и мало изменяются под влиянием условий жизни. Наследственность определяет весь ход развития человека: и его темп – быстрый или медленный, и его предел – будет ли человек одаренным, многого ли достигнет или окажется посредственностью. Среда, в которой воспитывается ребенок, становится лишь условием такого изначально predetermined развития, всего лишь проявляющим то, что и так дано ребенку от рождения. Сторонники данного подхода перенесли в психологию из эмбриологии основной биогенетический закон, сформулированный в XIX в. немецким биологом Э. Геккелем: онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой краткое повторение филогенеза (исторического развития вида). Изначально этот закон касался только периода внутриутробного развития, но теория рекапитуляции распространила его на по-

следующую жизнь ребенка, этапы которой сопоставлялись с эпохами культурно-исторического развития человечества. Согласно этой теории ребенок в первом полугодии своей жизни находится на стадии млекопитающего, во втором полугодии достигает стадии высшего млекопитающего – обезьяны, в раннем детстве пребывает на уровне развития древнейших и древних людей, в дошкольном – в первобытно-общинном состоянии. Начиная с поступления в школу, он усваивает человеческую культуру: в начальных классах – в духе античного и ветхозаветного мира, в подростковом возрасте – в духе средневекового фанатизма и лишь в юности поднимается до уровня культуры Нового времени. Таким образом, согласно рассматриваемой теории уровень развития ребенка фактически зависит только от скорости развертывания врожденных программ созревания и никак не сочетается с воспитательным воздействием на его личность.

Данная теория представляет пессимистический взгляд на возможности воспитания личности. На основе этого подхода впоследствии сформировались убеждения об изначальном превосходстве одних наций, классов, рас над другими и, соответственно, о необходимости применения к детям из «высших» слоев более прогрессивных и сложных методов обучения и воспитания, чем к детям из «низших», о невозможности представителей «низших» рас и классов на равных конкурировать с представителями «высших» и т.п. В наши дни эта теория имеет мало сторонников.

Противоположный подход к воспитанию и развитию психики проявляется в *социологизаторском* направлении. Его истоки лежат в воззрениях английского философа XVII в. Джона Локка, считавшего, что ребенок появляется на свет с душой, чистой, как белая восковая доска, – *tabula rasa*. На этой доске воспитатель может написать все что угодно, и ребенок, не отягощенный наследственностью, вырастет таким, каким хотят его видеть близкие взрослые. Согласно этим взглядам, путем обучения и воспитания можно сформировать любые психические функции и развить их до любого уровня независимо от биологических особенностей. Социологизаторские идеи были созвучны идеологии, господствовавшей в нашей стране до середины 1980-х гг., поэтому их можно найти во многих педагогических и психологических работах тех лет.

Очевидно, что оба подхода – и биологизаторский, и социологизаторский – страдают односторонностью, преуменьшая или отрицая значение одного из двух факторов развития. В целом сторонники социологизаторского подхода все же ближе к истине, но против него также можно выдвинуть ряд контраргументов. Во-первых, некоторые свойства личности, например темперамент, не могут быть воспитаны, поскольку напрямую зависят от генотипа и определяются им: в частности, темперамент обусловлен врожденными свойствами нервной системы человека.

Во-вторых, из психиатрии и патопсихологии известны факты, свидетельствующие о связи болезненных состояний организма с изменениями в психологии человека, а также о передаче по механизмам наследственности если не самих психических заболеваний, то, по крайней мере, предрасположенности к ним. Следовательно, далеко не все в личности зависит только от воспитания, многое определяется и состоянием организма.

Фенотипическое значение всякого признака у конкретного человека, объем, характер и черты этого признака являются результатом взаимодействия генотипа со средой. По наследству передается не конкретное выражение фенотипа, а индивидуальная форма, вид реакции данного генотипа на данную среду, поэтому реализация генотипа существенным образом зависит от негенетических факторов. Содержание человеческой психики производно от всей истории личности.

Другие теории представляют собой промежуточные, компромиссные варианты этих двух крайностей. Они характеризуются одновременным признанием зависимости развития и функционирования личности как от биологических, так и от социальных факторов и отводят воспитанию значительную роль. Во всех этих теориях вопросы воспитания решаются дифференцированно, с выделением и независимым рассмотрением отдельных групп психологических качеств личности и обсуждением возможностей их целенаправленного воспитания. Есть группа теорий, предметом исследований которых выступает *характер* человека. В теориях другого типа обсуждаются вопросы становления и развития *интересов* и *потребностей* ребенка.

Особый класс теорий составляют те, в которых предметом рассмотрения и воспитания выступают *черты личности*. Они в основном выходят из общепсихологической теории личности, называемой теорией черт и представляющей личность как набор определенных черт, связанных друг с другом более или менее тесно. Среди этих черт выделяются базисные и вторичные. *Базисные* черты возникают и формируются у ребенка в период раннего детства, и вопрос о возможности их воспитания ставится только применительно к данному периоду жизни. Считается, что, однажды сформировавшись, эти черты личности в дальнейшем практически не изменяются, и чем старше становится ребенок, тем меньше возможностей у него остается для воспитания соответствующих личностных черт. Если же речь идет о *вторичных* чертах, которые возникают и формируются позднее, а тем более – о высших чертах духовного и мировоззренческого характера, выступающих в форме моральных и социальных установок, то с их воспитанием связываются более основательные надежды. Утверждается, что такие черты можно воспитывать у человека в течение всей его жизни, однако для этого необходима специальная практика. Все относяще-

еся к собственно личностным чертам: мировоззрение человека, нравственные и этические ценности – наследственностью прямо не определяется. Эти качества суть промежуточный и конечный итог развития личности во времени и пространстве ее бытия.

Однако ни один из двух основных подходов в чистом виде, ни теории, выстроенные путем их комбинирования и нахождения компромиссов, не учитывают такой фактор, как активность самой личности по самовоспитанию. Ведь чем старше и опытнее человек, тем более он становится способен сам принимать решения о путях своего развития и следовать этим решениям. Роль активности самого индивида ставится во главу угла вопроса о воспитании *функциональным подходом*. Этот подход провозглашает, что формирование каждой психической функции определяется тем, как часто и насколько интенсивно она используется в жизни индивида, т.е., согласно ему, основную роль в развитии психики играет образ жизни развивающегося человека. Особенно ярко это видно на примере способностей: способности к определенной деятельности могут развиваться лишь при условии регулярных систематических занятий ею. Если такие занятия проводятся от случая к случаю, способности не разовьются даже до того уровня, до которого могли бы развиваться благодаря природным задаткам. То же самое наблюдается и при формировании нравственных качеств: доброты, щедрости, готовности помочь, принципиальности, смелости. Эти черты могут развиваться только в том случае, когда человек регулярно попадает в ситуации, требующие их проявления, лишь тогда названные качества войдут у него в привычку.

Таким образом, существуют три основных фактора развития психики, которым придается разное значение в различных теориях воспитания: 1) генотип (наследственность); 2) внешняя среда; 3) собственная активность личности по саморазвитию и самовоспитанию.

3. Средства и методы воспитания: характеристика и классификация

Под средствами и методами воспитания понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия воспитателя на воспитуемого с целью выработать у него определенные качества и формы поведения. Собственно, слово «метод» и означает способ осуществления, понятие же «средство» подразумевает то, с помощью чего данный метод осуществляется на практике. К средствам воспитания можно отнести практически все в окружающем мире: природу, искусство, традиции, слова (в устной и письменной форме), различные виды деятельности и т.д.

Классифицировать методы воспитания можно по разным основаниям, и таких классификаций существует много. В 1960-е гг. общепринятой была классификация методов воспитания, состоящая всего из двух категорий: 1) методы, направленные на сознание ребенка; 2) методы, направленные

ные на его поведение. В 1970-е гг. значительная часть теоретиков педагогики и педагогической психологии принимали классификацию методов воспитания на основе трех главных направлений деятельности воспитателя: 1) методы целенаправленного формирования качеств личности; 2) методы стимулирования естественного саморазвития личности; 3) методы коррекции развития личности. В начале 1980-х гг. оформилась концепция деятельностного подхода к воспитанию и ленинградские педагоги Т.Е. Конникова и Г.И. Щукина предложили классификацию методов воспитания по критерию их отношения к деятельности ребенка. В их системе рассматривалось три группы методов воспитания: 1) методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности; 2) методы формирования общественного сознания; 3) методы стимуляции деятельности.

В.А. Караковский предложил классификацию, критерием которой являются используемые средства воспитания, и выделил шесть групп методов: 1) воспитание словом; 2) воспитание делом; 3) воспитание ситуацией; 4) воспитание игрой; 5) воспитание общением; 6) воспитание отношениями.

Р.С. Немов предлагает несколько классификаций методов воспитания: они делятся на прямые и косвенные, осознанные и неосознанные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие. *Прямые* методы воспитания включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. *Косвенные* методы содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов воспитателя и воспитываемого (через чтение книг, ссылки на мнение авторитетного человека и т.п.).

По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания методы делятся на осознанные и неосознанные. *Осознанные* методы характеризуются тем, что воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. При использовании *неосознанных* методов воздействия воспитуемый принимает воспитательные влияния без сознательного контроля со своей стороны, а также без преднамеренного воздействия со стороны воспитывающего лица.

Когнитивные воспитательные воздействия нацелены на систему знаний человека, ее преобразование. Сами знания человека о мире не только формируют его как личность (воспитывающая функция обучения), но и оказывают решающее влияние на его поведение. В современных условиях значение этой области воспитательных воздействий существенно возрастает. *Эмоциональные* воспитательные воздействия призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные эмоциональные состояния, облегчающие или затрудняющие принятие им других психологических влияний. Положительные эмоции делают воспитуемого открытым по от-

ношению к субъекту, осуществляющему воспитательное воздействие. Отрицательные эмоции, напротив, отгораживают воспитуемого от воспитателя, блокируют оказание воспитательного воздействия. *Поведенческие* воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека, вынуждают его действовать определенным образом и обеспечивают соответствующие положительные или отрицательные подкрепления совершаемым поступкам. В данном случае воспитуемый сначала совершает определенный поступок и только затем осознает его полезность или вредность, тогда как при использовании других методов изменения сначала происходят во внутреннем мире личности, а уже потом проецируются на поведение. Поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из них можно оказать влияние на личность в целом. Это позволяет воспитателю при дефиците возможностей делать акцент на каких-либо избранных воспитательных воздействиях, добиваясь нужного результата.

Каждое из рассмотренных средств воспитания имеет свои сильные и слабые стороны. Например, достоинством прямого воспитательного воздействия одного человека на другого является то, что при этом используются психологические механизмы заражения, подражания и внушения. В данном случае воспитатель может обойтись и без слов, ему достаточно продемонстрировать образец поведения и обеспечить его полное и правильное принятие воспитуемым. Это средство является к тому же единственно возможным на ранних этапах детского развития, когда ребенок еще не понимает обращенную к нему речь, но большое значение имеет и на последующих возрастных этапах. В педагогике его называют *воспитанием на личном примере*. Недостатком данного средства воспитания является персональная и временная ограниченность его применения: воспитатель может передать воспитуемому только то, чем располагает сам, и только в те моменты, когда находится в непосредственном личном контакте с ним.

Косвенное воспитательное воздействие через книги, СМИ и другие системы передачи информации может быть разносторонним и сколь угодно длительным, его можно сохранять и неоднократно воспроизводить, побуждая человека вновь и вновь обращаться к материальным источникам воспитательных влияний (перечитать книгу, еще раз посмотреть фильм). Но такое воспитание по сравнению с прямым воздействием имеет меньше ресурсов живой эмоциональной силы. Кроме того, ограничением его применения является то, что оно применимо лишь к детям, уже владеющим речью, умеющим читать и понимать нравственный смысл сказанного и прочитанного.

Достоинство осознанного воспитательного воздействия состоит в том, что оно является управляемым, с заранее предвидимыми и, следовательно, контролируемыми результатами. Однако оно также ограничено в приме-

нении к детям раннего дошкольного возраста, у которых еще не сформировалась рефлексия. Неосознанное воспитательное воздействие имеет место раньше, чем осознанное, но его достоинства и недостатки трудно оценить на практике по причине недостаточной контролируемости сознанием.

Ни одна из рассмотренных классификаций не дает однозначного ответа на вопрос, что же является общим для всех методов воспитания. Все методы направлены на жизненный опыт и отношения детей, проявляющиеся не только в предпринимаемых ими поступках, но и в их осмыслении, определении своей позиции, осознании своих успехов и ошибок. На основе такого определения направленности методов Н.Ф. Голованова выделяет четыре группы методов воспитания.

1. Методы формирования социального опыта детей. Социальный опыт приобретает ребенком и в рамках воспитательного процесса, и вне его. Воспитание призвано упорядочить, насколько это возможно, влияние внешних факторов социализации и создать благоприятные условия для саморазвития личности ребенка. В эту группу методов входит, например, *педагогическое требование*. Оно может быть индивидуальным (исходить от отдельного воспитателя) и коллективным (исходить от коллектива, сообщества). По своей силе требования делятся на слабые (напоминание, просьба, совет, намек, порицание), средние (распоряжение, установка, предостережение, запрещение) и сильные (угроза, приказ-альтернатива). Требование сразу включает ребенка в деятельность, но наибольшую внутреннюю силу для самих детей имеют не те требования, которые взрослый навязывает им с позиций своей власти и авторитета, а те, которые дети сами устанавливают для себя вместе со взрослыми. Предъявление действенных требований – настоящее педагогическое искусство.

Также к методам формирования социального опыта относится *упражнение*. Результатом постоянных упражнений становится выработка устойчивых навыков и привычек. Таким путем формируются навыки самообслуживания, привычки соблюдения правил гигиены, этикета. Упражнение должно быть доступным для ребенка, соразмерно его силам, он должен понимать, зачем ему нужны вырабатываемые упражнением привычка или навык. Упражняя детей, воспитатель должен организовать контроль за всеми их действиями и при необходимости оказать им помощь. Ребенок при выполнении упражнения должен справиться со страхом, вызванным тем, что оно у него не получится.

Поручение – один из самых эффективных способов организации деятельности детей. Получая поручение, ребенок попадает в очень важную в воспитательном смысле систему «ответственных зависимостей». Любое поручение имеет две стороны: меру полномочия и меру ответственности. Если какая-либо из этих сторон недостаточно хорошо организована, поручение не будет «работать», его воспитательный эффект окажется ничтож-

ным или даже вызовет у ребенка нежелание выполнять порученное. Принимая поручение, ребенок каждый раз берет на себя роль, соответствующую заданному содержанию действия, а через эти роли у детей формируется разнообразный опыт деятельности и общественных отношений. Поэтому любое поручение должно иметь понятный детям социальный смысл, т.е. им должно быть ясно, для кого, на пользу кому они его выполняют. Продолжительное выполнение детьми поручения требует от воспитателя организации ситуации «первичного успеха», чтобы у них закрепился положительный эмоциональный опыт выполнения ответственных дел.

Сюда же относится и такой эффективный воспитательный метод, как *пример*. Его действие основывается на естественном психологическом механизме подражания. Чем младше ребенок, тем менее осознанно и избирательно он подражает, для малыша это самый простой путь приспособления к жизни. По мере взросления ребенка взрослые начинают сознательно предъявлять ему положительные примеры с той целью, чтобы ребенок сам обратился к предлагаемому образу, захотел быть таким, иметь такие черты характера и так поступать. Пример-идеал направляет активность ребенка: те качества, которые ему нравятся в герое, он хочет иметь сам. Примером для осознанного подражания может оказаться сам воспитывающий взрослый, присутствующий рядом сверстник, художественный персонаж или реальная выдающаяся личность. Приходится пользоваться и отрицательными примерами, показывая на них детям последствия дурных поступков, но доля отрицательных примеров в воспитании должна быть многократно меньше, чем положительных.

Истинную, реальную жизнь для ребенка моделирует воспитательный метод *ситуации свободного выбора*. Для становления социального опыта ребенка чрезвычайно важно, чтобы он умел действовать не только по требованию и прямому указанию взрослого, в рамках его конкретного поручения, где все определено, не только ориентируясь на пример-образец, но и мог самостоятельно, мобилизовав свои знания, чувства, волю, привычки, ценностные ориентации, принять решение. В ситуации свободного выбора в личностном плане у ребенка происходят серьезные изменения. Выбирая решение, он должен мысленно просмотреть свой прошлый опыт, вспомнить, как раньше поступал в подобной ситуации и каковы были последствия. Одновременно он устремлен в будущее, прогнозируя: что будет, если я так поступлю? Принятие окончательного решения вызывает самое сильное эмоциональное переживание, так как ребенок, еще не осознавая этого, берет на себя ответственность за свой выбор. Воспитательное действие ситуации свободного выбора бывает порой настолько сильно и результативно, что надолго и устойчиво определяет направленность нравственной жизни ребенка.

2. Методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения. Это в основном вербальные методы: рассказ, лекция, беседа, дискуссия. С их помощью описываются события и явления, порой еще не встречавшиеся детям в жизни, формируются понятия, представления, собственное мнение и оценка происходящего. *Рассказ* – наиболее распространенный метод в работе с дошкольниками и младшими школьниками. Выглядит он как монолог воспитателя, строящийся по принципу повествования, описания или разъяснения. При этом важно не выводить нравоучение из рассказа прямо, а предоставить возможность детям самим дать оценку услышанному и сделать выводы.

Лекция также представляет собой монолог воспитателя, но существенно большего объема и на более высоком уровне теоретического обобщения. Она применяется в работе с подростками и старшеклассниками, а также в работе с родителями. В содержании лекции, как правило, выделяется несколько вопросов, последовательное рассмотрение которых составляет у слушателей представление о проблеме. При подготовке лекции информацию, взятую из книг и другой литературы, следует адаптировать для устной речи, так как письменные словесные конструкции плохо воспринимаются на слух. Для большей убедительности лекции лектору необходимо огласить и собственную точку зрения на обсуждаемый вопрос.

Беседа в отличие от описанных выше методов состоит в диалоге воспитателя с воспитанниками (или с одним из них). В беседе могут разъясняться нормы и правила поведения, формироваться представления о главных жизненных ценностях, вырабатываться собственные взгляды и суждения детей. Для беседы необходимо заранее выбрать тему настолько актуальную, чтобы у детей была собственная внутренняя потребность обсуждать ее. Зная тему за некоторое время до запланированной беседы, дети тоже актуализируют свой жизненный опыт, связанный с ней. Воспитатель должен постараться найти очень точные слова, выстроить логику беседы так, чтобы за короткое время детям удалось осмыслить некую область их социального опыта.

Дискуссия (диспут) предполагает спор, столкновение точек зрения, взглядов, мнений и оценок, отстаивание своих убеждений. Она требует глубокой специальной подготовки участников: выбирается очень острая тема, определяется авторитетный и эрудированный ведущий, разрабатываются вопросы, которые побуждали бы участников спорить. Сам спор и подготовка к нему забирают огромную интеллектуальную и эмоциональную энергию участников. Дискуссии необходимы, поскольку в них отстаивается собственное мнение.

3. Методы самоопределения личности ребенка. Личностно ориентированная педагогика выдвигает перед воспитателем задачу помочь ребенку стать субъектом собственной жизни. В возрасте 6–7 лет у ребенка

начинает возникать потребность и формируется способность к рефлексии – знанию о себе, о своих психологических особенностях. Сами дети еще не владеют способами, помогающими разобраться в себе, и ждут в этом помощи воспитателя, который содействует им в осуществлении первых шагов на пути самопознания. На основе правильно организованного самопознания и понимания ребенком ближайшей цели в работе над собой можно уже использовать элементарные методы самовоспитания, доступные младшим школьникам, например «Шаг вперед»: на каждый день ребенок намечает себе какое-либо хорошее дело, полезное и нужное окружающим, а не только самому себе, и в конце дня подводит итог. При этом необходимо, чтобы окружающие взрослые подсказывали ему необходимые полезные дела, которые требовали бы проявления силы воли, характера. Этот метод позволяет выработать у ребенка важную привычку – заранее планировать свой день, искать время и место для каждого дела, формируя таким образом полезные навыки организации и культуры труда. Такие методы постепенно переводят жизнь ребенка на рельсы самоуправления.

4. Методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе. Эти методы помогают детям совместно со взрослыми найти новые резервы своей деятельности, изменить линию поведения, поверить в свои силы и возможности, осознать ценность своей личности. Одним из наиболее действенных методов данной группы является *соревнование*. Оно часто помогает повысить активность детей в деятельности, которая уже стала для них привычной и начала надоедать. При методически правильной организации соревнование создает сильные эмоциональные стимулы, способно проявить совершенно неожиданные способности детей, которые в привычной обстановке раскрыть не удавалось, сплачивает детей, развивает дух коллективизма, укрепляет дружбу.

К методам коррекции относятся также два извечных антипода в воспитании – поощрение и наказание. *Поощрение* призвано одобрять правильные действия и поступки детей, поддерживать у них стремление действовать именно так, самоутвердиться в правильной линии поведения. Психологический механизм воспитательного воздействия поощрения состоит в переживании ребенком радости, счастья, удовлетворения собой, сделанной работой. Поэтому конкретная форма поощрения не настолько важна, насколько важно произвести его вовремя, дать понять ребенку, что его усилия замечены и не напрасны. Тогда ребенок навсегда запомнит, за что его похвалили, и будет в дальнейшем придерживаться этой линии поведения. *Наказание* же призвано в первую очередь указать ребенку на его ошибку, помочь осознать ее, признать свою вину, исправить ошибку. Наказание должно заставить ребенка совершать внутреннюю работу

по преодолению себя. Как и в случае с поощрением, важна не форма наказания сама по себе, а то, какие переживания оно вызвало у ребенка.

Рассмотренные методы воспитания не исчерпывают всего их многообразия, есть и много других методов воздействия на личность, но приведенные и проанализированные здесь классификации методов помогают разобраться в общих характеристиках их системы.

Тема 12. Возрастные аспекты воспитания

1. Социальные институты и системы воспитания.
2. Воспитание в дошкольном детстве.
3. Воспитание младшего школьника.
4. Воспитание в подростковом и юношеском возрасте.
5. Самовоспитание подростков и юношей.

1. Социальные институты и системы воспитания

Институтами воспитания в педагогике и психологии называются те общественные организации и структуры, конкретные группы людей, в которых ребенок получает социальный опыт и которые призваны оказывать воспитательное воздействие на его личность. Для ребенка главными институтами его воспитания являются семья и школа, именно на них лежит наибольшая моральная и только на них – юридическая ответственность за личность воспитуемого, его поведение и поступки. Но фактически в современных условиях воспитание не ограничивается лишь семьей и школой. Их влияние нередко уравнивается и даже «перевешивается» воздействиями других социальных институтов: внешкольных и внесемейных организаций (в том числе общественных, политических, религиозных), неформальных сообществ, средств массовой информации, культуры.

Семья как институт воспитания занимает совершенно особое положение в силу того, что ребенок находится в ней значительную часть своей жизни, является ее эмоциональным центром, и то, что он получает от семьи, остается с ним на всю жизнь. Никто, кроме членов семьи: матери, отца, бабушки, дедушки, братьев, сестер – не ставит ребенка в центр своей жизни, не дает ему столько эмоционального тепла и так не заботится о нем. Семья обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он не мог бы стать личностью, человеком в полном смысле слова. Однако потенциально семья может нанести и огромный вред развитию ребенка, поскольку ее воспитательное воздействие не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи, их собственного уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни, а условия эти далеко не всегда благоприятны. Например, явление

педагогической запущенности детей практически в 100% случаев имеет свои корни именно в семье, взрослые члены которой не уделяли должного внимания развитию ребенка, и в результате он не получил от своего окружения той необходимой информации и того воспитательного воздействия, которое получают его сверстники в благополучных семьях.

Из всех человеческих отношений наиболее глубокими и прочными являются именно отношения между членами семьи. Они включают четыре основных вида отношений: 1) психофизиологические – отношения биологического родства и половые отношения; 2) психологические – личные отношения членов семьи между собой, зависящие от их личностных особенностей (открытости, доверия, взаимной заботы, моральной и эмоциональной поддержки); 3) социальные – распределение ролей в семье, материальные отношения, авторитет, руководство, подчинение; 4) культурные – обусловленные традициями и обычаями той культуры, внутри которой существует данная семья. Вся эта сложная система отношений оказывает влияние на семейное воспитание детей. Внутри каждого из видов отношений могут существовать как согласие, так и разногласия, которые положительно или отрицательно сказываются на воспитании.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительное влияние семьи на воспитание ребенка и минимизировать отрицательное. Наиболее частыми причинами аномалий в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Причины такого рода аномалий могут быть различны, но в основном сводятся к двум: это либо неоднозначность понимания супругами семейных ролей мужа и жены, завышенные требования друг к другу, либо несовместимость нравственных позиций, расхождение точек зрения на честь, мораль, совесть, долг, обязанности перед семьей, ответственность за семью. Для устранения отрицательного влияния этих факторов на воспитание детей супругам необходимо перейти на более зрелый уровень взаимоотношений: принимать супруга таким, какой он есть, не ставить

перед собой задачу обязательно переделать супруга на свой лад, искать и всевозможными способами укреплять сходство во взглядах и позициях, особенно по вопросам воспитания.

Для достижения воспитательных целей в семье родители прибегают к разнообразным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. В принципе, доказано, что поощрения как средства ускорения личностного развития ребенка более эффективны, чем запреты и наказания. Разумеется, наказания необходимы, но прибегать

к ним следует лишь тогда, когда родители исчерпали все остальные способы изменения поведения ребенка. Если все же возникает нужда в наказании, то наиболее действенно оно будет в том случае, если последует непосредственно за заслуживающим его проступком и при этом ребенку разумно объяснят, почему его проступок заслуживает наказания. Установлено, что ребенок быстрее идет на компромисс, если понимает, почему он должен поступать так, а не иначе. Ребенок, которого наказывают часто и излишне сурово, отчуждается от родителей, начинает демонстрировать повышенную агрессивность. Наказание должно преследовать цель не унижения и подавления ребенка, а указания ему на его ошибку, осознания им этой ошибки, признания своей вины, стимулирования ребенка к личностной активности, к работе по преодолению себя. Ребенок не должен бояться наказания как такового: если у родителей нормальные, близкие, дружеские отношения с ним, наибольшим наказанием для него станет сам факт того, что он заставил их огорчиться и переживать.

Определенная специфика воспитания имеет место в семьях разного состава. Обычно с появлением второго ребенка внимание родителей сосредоточивается на нем в большей степени, а у старшего также появляются какие-то воспитательные обязанности (разумеется, посильные ему по возрасту) и возрастает доля ответственности. На младшего ребенка по-разному влияет участие братьев и сестер в его воспитании. Например, девочки, у которых есть старшие братья, во многих случаях имеют более выраженные черты характера, традиционно относимые к мужским, более честолобивы и агрессивны, чем девочки, в воспитании которых участвовали только старшие сестры. При этом роль старших братьев и сестер при формировании полоролевых представлений у младших детей различна. Более выраженная зависимость в данном случае наблюдается у мальчиков: влияние на них старших братьев сказывается на формировании чисто мужских черт и интересов сильнее, чем влияние старших сестер на формирование женских интересов и черт у девочек. Еще один немаловажный фактор семейного воспитания детей – участие в этом процессе прародительских поколений (бабушек, дедушек, прабабушек, прадедушек). Они продолжают оказывать определенное влияние на своих детей – родителей ребенка, делятся с ними своим воспитательным опытом, обогащают и делают разнообразной эмоциональную жизнь ребенка.

Специфические условия воспитания складываются в так называемых неполных семьях, где отсутствует один из родителей, в подавляющем большинстве случаев – отец. Отсутствие отца по-разному сказывается на воспитании мальчиков и девочек. Если мать одна воспитывает сына и никто из мужчин не присутствует в его жизни постоянно, у него перед глазами нет примера мужского поведения, объекта для подражания, и по-

этому повышается риск формирования женоподобных черт в его психике и поведении. Дочь, которая растет в неполной семье, не видит примера построения женщиной прочных, долговременных и доверительных отношений с мужчинами, что может повлечь за собой дальнейшие затруднения в создании и сохранении ее собственной семьи.

Школа как институт воспитания оказывается действенной в силу того, что в ней развивающийся ребенок в возрасте от 6-7 до 16-17 лет проводит значительную часть своего времени и там воспитательное воздействие на него оказывают сразу много людей разного по отношению к нему статуса – учителя и сверстники. Каждый новый человек, с которым ребенок встречается в школе, несет в себе что-то новое для него, и в этом смысле школа предоставляет широкие возможности для оказания разнообразного воспитательного воздействия на детей. В школе воспитание осуществляется и через учебные предметы. Например, естественнонаучный цикл учебных дисциплин способствует формированию целостной картины мира, общего мировоззрения так же, как и гуманитарные предметы. Литература, история, обществознание преподносят детям живые примеры человеческого поведения, взаимодействия, дают пищу для размышлений над мотивами и последствиями различных человеческих поступков. Кроме того, воспитание в школе реализуется через специальные мероприятия: классные часы, внеклассные формы работы, экскурсии и т.п.

Официально воспитательные функции в школе возлагаются на классных руководителей, поэтому им необходимо знать индивидуальные особенности учащихся вверенного им класса, особенности класса как коллектива в развитии, особенности семейного воспитания каждого ученика. Воспитательная работа классного руководителя включает организацию внеурочной деятельности детей, работу с учителями-предметниками, индивидуальную работу с каждым учащимся и с коллективом в целом. В его задачи входят формирование позитивных взаимоотношений между детьми, учеников с учителями, просвещение учеников в области установления положительных взаимоотношений с людьми.

В школе процесс воспитания осуществляется в неразрывной связи с обучением. Можно выделить, по меньшей мере, четыре типа взаимосвязи обучения и воспитания:

- 1) воспитание, неотрывное от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, методы, средства обучения);
- 2) воспитание в рамках образовательного процесса в определенном учреждении вне обучения, но параллельно ему в соответствии с его задачами (кружки, общественная работа, трудовое воспитание), подкрепляя его эффект;

3) воспитание вне образовательного процесса, но в соответствии с его целями и ценностями (семьей, общественными и религиозными организациями);

4) воспитание вне образовательного процесса и каких-либо учреждений (в неформальных компаниях, клубах), сопровождающееся стихийным обучением и научением.

У школьного воспитания есть и слабые стороны. В первую очередь это обезличенность и невысокие возможности индивидуального подхода. Для педагогов в отличие от членов семьи все дети находятся в равном положении, всем им уделяется (или не уделяется) примерно равное внимание. Данный недостаток корректируется хорошо продуманным сочетанием и взаимодополнением семейного и школьного воспитания.

В школе, а также вне ее существует самостоятельный институт воспитания – *коллектив сверстников*. Тезис о том, что полноценное развитие личности возможно только в коллективе и через коллектив, в отечественной педагогике и психологии долгое время был догмой. Начиная с трудов выдающегося советского педагога А.С. Макаренко, утверждалось, что сначала непременно нужно создать воспитательный коллектив, а потом уже через него воспитывать каждую отдельную личность. На практике А.С. Макаренко действительно доказал, что развитый детский коллектив играет важную роль в перевоспитании личности ребенка-правонарушителя, имеющего явные отклонения в психологии и поведении и значительно отстающего от нормальных, воспитанных детей. Но в 1930–1950-е гг. практика коллективистского воспитания, оправдавшая себя в детских колониях, без особых изменений была перенесена на нормальную школу и стала применяться к обычным детям, превратившись во всеобщую, «единственно правильную» и универсальную теорию и практику воспитания. По сложившейся с тех пор традиции значение коллектива в воспитании личности долгие годы возводили в абсолют.

Роль коллектива на самом деле во многом положительна: у ребенка появляется много возможностей проявления своих личностных качеств и установления позитивных взаимоотношений, поскольку в коллективе сверстников все дети находятся в равном положении и при общении могут принимать на себя разные социальные роли. Коллектив дает детям возможность воплощать на практике формирующиеся у них социальные установки и моральные нормы взаимоотношений с другими людьми. Формируется психологическая общность каждого ребенка с другими членами коллектива, возникает чувство «мы», групповой патриотизм, складываются общие ценности, усиливаются эмоциональные привязанности, появляется чувство персональной ответственности за товарищей и коллектив в целом.

Однако каждый конкретный коллектив в своем существовании потенциально способен обнаружить больше недостатков, чем достоинств. Во-первых, на практике может оказаться, что отдельная личность вовсе не нуждается в воспитательных воздействиях коллектива, в который реально входит, поскольку намного превосходит его и по уровню развития стоит выше большинства его членов. В таком случае коллектив может признать этого своего члена в качестве лидера, но нередко случается, что, напротив, коллектив подавляет особо одаренную личность, невольно препятствуя ее развитию, не принимая и даже агрессивно отвергая ее из-за непонимания и зависти. Например, многие отличники в школе, превосходящие по уровню развития большинство товарищей по классу, заслуживают презрительную кличку «ботаник», и к ним относятся даже хуже, чем к явным лентяям и нарушителям дисциплины. Во-вторых, практика показывает, что среди реально существующих коллективов высокоразвитых детских коллективов очень мало. Но в любом случае коллектив унифицирует личности своим влиянием, одинаково действует на всех составляющих его индивидов, предъявляя к ним единые требования. Это приводит к социально-психологическому явлению деиндивидуализации, или обезличивания. И если члены коллектива сохраняют свои отличия друг от друга, то это происходит не благодаря, а скорее, вопреки влиянию на них коллектива. Явление деиндивидуализации наблюдается и в слаборазвитом коллективе, который способен повлиять на личность не только положительно, но и отрицательно. Поэтому нельзя всегда и безусловно ставить интересы коллектива выше интересов отдельной личности. В отношениях между ними должно сохраняться равноправие: не только отдельная личность должна иметь определенные обязанности и ответственность перед коллективом, но и коллектив должен иметь четкие обязанности перед каждой входящей в него личностью. Не только коллектив имеет право требовать что-то от своего члена, но и каждый его член вправе предъявлять требования коллективу. За каждой личностью должно быть оставлено право покидать чем-то не устраивающий ее коллектив. Кроме того, необходимо отказаться от безусловного принятия принципа, что вне реального коллектива полноценная личность сформироваться не может.

Широкое и разнообразное воспитательное воздействие осуществляется также через *средства массовой информации*. Преимущество СМИ как средств воспитательного воздействия состоит в том, что в качестве источника воспитательных влияний ими могут использоваться лучшие образцы и достижения педагогики и культуры, которые можно тиражировать в необходимом количестве и повторно воспроизводить столько раз, сколько потребуется. Готовя литературу для детей, фильмы, радио- и телепередачи, можно заранее тщательно обдумать их содержание, взвесить и оце-

нить возможное воспитательное воздействие. Этими средствами с должным эффектом может воспользоваться любой педагог независимо от собственной индивидуальности, жизненного и профессионального опыта. Однако у этого института воспитания есть и недостатки: во-первых, его влияние рассчитано в основном на среднюю личность и может не дойти до каждого ребенка; во-вторых, само содержание информации не поддается контролю со стороны педагогов и поэтому может оказывать на детей не только полезное, но и вредное и даже опасное влияние.

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

Наконец, личность воспитывается через многочисленные *личные контакты*, официальные и неофициальные отношения. Более всего сказываются на воспитании ребенка его встречи и контакты с разными людьми в разных социальных группах. Такие группы, несущие в себе воспитательное влияние на личность, но реальным членом которых данная личность не является, называются по отношению к ней *референтными*. Личность разделяет установки и ценности, принятые в референтной группе, руководствуется нормами поведения, установленными в ней, но не входит в нее реально, а только ориентируется на нее.

2. Воспитание в дошкольном детстве

Воспитание как влияние на формирование личностных качеств фактически идет с первых месяцев жизни ребенка, хотя черты личности как таковые в этом возрасте внешне еще не заметны. Бедность психологических и поведенческих реакций младенца иногда создает иллюзию того, что в этом возрасте с ребенком ничего существенного не происходит. Однако это не так: каждое психическое свойство, прежде чем проявиться во внешнем поведении, проходит через латентный период своего развития. Вначале накапливаются внутренние изменения, и это накопление должно достигнуть определенной стадии, чтобы перейти во внешние проявления. Известно, что в разных странах и регионах, у разных народов практика обращения с младенцами существенно различается. Эти различия касаются питания, физического ухода, эмоционального взаимодействия и многого др. Но при любом варианте обусловленного обычаями физического ухода за младенцами у любого народа, в любой стране и регионе из них вырастают люди с различными личностными качествами. Следовательно, значимой для воспитания, по-видимому, является не сама по себе эта практи-

ка, а социальные установки родителей, их личное отношение к воспитанию детей и их общение с ними.

Воспитание действительно начинается с общения. Характер отношений матери с ребенком в первые месяцы жизни во многом определяет его последующее личностное развитие. Ребенку передаются от матери многие личностные свойства, но происходит это не по механизму биологической наследственности, а через проявление матерью данных качеств как в рамках общения с ребенком, так и вне его. Уже на втором полугодии жизни у младенца начинает проявляться особое качество личности, сохраняющееся в течение всей последующей жизни, – привязанность к людям. Младенец довольно рано начинает демонстрировать свои симпатии и предпочтения. Человек, ставший объектом наиболее сильной младенческой привязанности, способен оказать на него более сильное воспитательное влияние: в его присутствии ребенок более спокоен, реже испытывает страх, ведет себя более активно. Дети психологически сильнее привязываются к тем людям, которые эмоционально положительно реагируют на них. В обращении с младенцем важно соблюдать «золотое правило»: все делать вовремя, не запаздывая и не забегая вперед, и никогда не делать за ребенка то, что он уже в состоянии сделать сам.

В раннем детстве (период от 1 года до 3 лет) у ребенка впервые проявляются внешне определенные личностные особенности. Зарождается самосознание: к двум годам ребенок уже узнает себя в зеркале и на фотографиях. К годовалому возрасту по его поведению видно, что он выделяет свое имя среди произносимых окружающими взрослыми слов и реагирует на него, а по мере овладения речью сам начинает называть себя – вначале по имени, так, как его называют окружающие, а к трем годам все дети уже активно употребляют местоимение «я». Это показатель осознания себя как отдельного индивида. В этом возрасте уже появляется первая самооценка, пока еще не дифференцированная и носящая безусловно положительный характер: «Я хороший». Такое оценивание себя становится базой для дальнейшего формирования у ребенка потребности в достижении успехов. Но в принципе ребенок раннего возраста оценивает себя так, как его оценивают взрослые: при осознании соответствия своего поведения требованиям взрослых он радуется, а осознавая несоответствие, огорчается. Следовательно, именно взрослый в этот период формирует самооценку ребенка. Родителям особенно важно следить за тем, чтобы оценки, даваемые ими детям, были правильными, соответствовали действительности и отражали реальные возможности ребенка. В соответствии с их оценками у ребенка складывается не только самооценка, но и уровень притязаний, отражающийся в степени сложности задач, за которые он берется, рассчитывая добиться успеха. Нормальный уровень притязаний обычно имеют дети, кото-

рые не испытывали частых неудач, воспитываются в атмосфере доброжелательности и терпимости. У излишне опекаемых детей, лишенных поведенческой свободы и независимости, уровень притязаний зачастую занижен. Ребенок, выросший в атмосфере строгости, воспитываемый исключительно путем чередования поощрений и наказаний, может иметь умеренно высокий уровень притязаний. Наконец ребенок, рано испытавший множество удач, капризный, нередко обладает завышенным уровнем притязаний.

Чем выше уровень притязаний, тем раньше у ребенка появляется потребность в самостоятельности, тем чаще можно услышать от него заявление «Я сам!». Неразрывно с самостоятельностью у него складывается мотив достижения успеха. Если практика воспитания такова, что взрослые обращают особое внимание на успехи ребенка и по возможности не реагируют на его неудачи, то у ребенка формируется и закрепляется именно потребность в достижении успехов. Тогда он с удовольствием берется за новое дело, непременно старается сделать его хорошо и заслужить похвалу. Если же взрослый в процессе воспитания игнорирует успехи ребенка и часто наказывает его за неудачи, то у ребенка складывается противоположный мотив – избегания неудач. Такой ребенок берется качественно выполнить те или иные задания лишь под угрозой страха наказания за невыполнение, и хотя в результате он может добиться успеха, но сам внутренне не стремится к этому. Успех стимулируется поощрением, вызывает положительные эмоции, и, стремясь еще раз пережить их, ребенок вновь старается добиться успеха. Таков циклический психологический механизм действия поощрений.

Переживание успехов и неудач и реакции на них взрослых является психологической основой воспитания дисциплины, а также физического и гигиенического воспитания в ранние годы. *Дисциплина* предполагает способность ребенка управлять своими желаниями, подчинять сиюминутные побуждения заданным требованиям, достижению более серьезных, значимых и отдаленных целей. Дисциплина основывается на трех способностях, формирующихся у ребенка в течение раннего детства: произвольной саморегуляции поведения, осознании относительной значимости мотивов и целей и их сознательном соподчинении. Произвольная саморегуляция связана со способностью ребенка владеть словом, с помощью которого он учится управлять своими познавательными процессами, а затем и поведением. Но вначале ребенок научается использовать слова для оказания воздействия на поведение других людей и постепенно переходит от этого к воздействию на собственное поведение. К концу раннего детства уже можно добиться хотя бы некоторой степени произвольности в регуляции собственного восприятия и памяти в пределах возрастных возможностей ребенка.

Физическое воспитание в раннем возрасте необходимо не только для укрепления здоровья, силы и выносливости детей, но и для их интеллектуального развития. Дело в том, что разнообразные произвольные и автоматизированные движения, осваиваемые ребенком в процессе физического воспитания, являются составляющей самых разных способностей, которые не могут развиваться без тонких и точных движений. Это касается технических, творческих, художественно-изобразительных, музыкальных способностей и многих других. Кроме того, совершенствование движений предполагает выработку умения произвольно ими управлять.

Раннее детство является сенситивным периодом для формирования у детей элементарных *гигиенических навыков* – пользования горшком, умывания, чистки зубов и т.п. Выработка этих навыков также дисциплинирует ребенка, способствует формированию у него ряда других полезных качеств, в частности аккуратности, которая затем переносится на другие виды деятельности.

После достижения ребенком 3-летнего возраста и преодоления соответствующего возрастного кризиса его воспитание идет по трем основным линиям: 1) укрепления эмоциональной саморегуляции; 2) нравственного воспитания; 3) дальнейшего формирования деловых качеств личности. Эмоциональные процессы дошкольника становятся более устойчивыми, но они по-прежнему насыщены и интенсивны. На основе усвоения опыта реакции взрослых на свои действия дошкольник уже становится способен к эмоциональному предвидению их последствий, может оценить, заслуживает ли то, что он сделал, поощрения или наказания, и ожидать этого с соответствующими эмоциями. Внешние проявления эмоций становятся менее бурными по сравнению с ранним детством. Появляются новые эмоции, выражающие сопереживание другому человеку. На этой основе начинается нравственное воспитание.

Дошкольник начинает усваивать моральные и этические нормы вначале через подражание. При этом взрослым приходится объяснять ему, что можно делать и чего нельзя, что значит поступать хорошо и что – плохо, поскольку ребенок еще не обладает нравственной избирательностью и с одинаковой вероятностью подражает хорошим и плохим образцам поведения. Только через какое-то время ребенок переходит от чисто внешнего подражания к появлению внутренней потребности соблюдения нравственных норм – когда у него накапливается собственный практический опыт следования этим нормам и он видит, что соблюдение их окружающими его детьми и взрослыми приводит к положительному результату, а именно укреплению межличностных взаимоотношений, установлению контакта, поощрению со стороны взрослого, повышению статуса в группе сверстников. Разумеется, если взрослые не заботятся о нравственном воспитании

ребенка, он не усвоит ни моральных норм, ни правил поведения. Степень их усвоения дошкольником полностью зависит от того, какие усилия приложат к этому взрослые. Важно отметить, что наряду со словесными объяснениями взрослых огромную роль играет и тот пример, который они подают ребенку собственным поведением.

Усвоив нравственные правила и нормы, дошкольники начинают следить за тем, соблюдают ли их окружающие, прежде всего сверстники. Взгляд на взрослых у детей в этом возрасте еще не настолько критический, поскольку для дошкольников позиция взрослого кажется очевидной: они еще не умеют отделять слова от поступков, поэтому, если взрослый предписывает им нормы поведения, для них это само собой означает, что он в любом случае прав. Дошкольники часто ябедничают друг на друга, информируя взрослых о несоблюдении норм и правил поведения своими товарищами. Руководствуются они при этом вовсе не желанием, чтобы товарища наказали. Для них действие по информированию взрослого о нарушении правил другим ребенком представляет собой всего лишь демонстрацию собственного знания этих норм и правил и желания лишний раз убедиться в правильности своих представлений. При этом их еще не очень заботит, что же постигнет товарища, проступок которого обнаружится: все перевешивает желание заслужить похвалу и одобрение взрослого.

Из стремления к признанию и одобрению со стороны окружающих взрослых вырастают деловые качества личности ребенка: потребность в достижении успехов, целеустремленность, чувство уверенности в себе, самостоятельность и многие др. С этим стремлением связано становление и таких важных качеств личности, как ответственность и чувство долга. Мотив достижения успехов, в свою очередь, перерастает в стремление к самоутверждению. В сюжетно-ролевых играх детей оно реализуется в том, что ребенок стремится взять на себя главную роль, руководить другими, не боится вступить в соревнование и стремится одержать в нем победу. Дошкольники начинают сознательно придавать большое значение оценкам, даваемым им взрослыми, и не просто ждут этих оценок, а активно их добиваются, стремясь получить похвалу. Это свидетельствует о том, что ребенок уже вступил в период развития, сенситивный для формирования жизненно полезных личностных свойств, которые в будущем должны обеспечить успешность его учебной, трудовой и других видов деятельности.

Уже в раннем возрасте у детей можно наблюдать различные реакции на успех и неудачу, очевидным образом связанные с самооценкой. Результаты своей деятельности ребенок воспринимает как зависящие от его способностей. В три года у большинства детей уже имеется простейшее пред-

ставление о собственных возможностях. Однако в этом возрасте детям еще недоступно установление причинно-следственных отношений между их способностями и прилагаемыми усилиями. В четыре года ребенок уже оценивает свои возможности более реалистично, представления о них определяются путем сравнения результатов своей деятельности с результатами деятельности других людей. Шкала для такого сравнения задается информацией об успехах и неудачах при решении задач различной степени сложности и информацией об устойчивости успехов. Далее в процессе индивидуального развития у ребенка формируется представление о прилагаемых усилиях (было ли ему «легко» или «трудно»), вслед за которым возникает и конкретизируется представление о способностях, но способность как понятие и причина собственных успехов и неудач осознается ребенком примерно с шести лет.

Выше уже упоминалось, что к 3-летнему возрасту у ребенка обычно имеется относительно стабильный уровень притязаний, но он еще далеко не адекватен, как правило, завышен и даже к 5–6 годам сам по себе ближе к реальности не становится. Необходимым условием для формирования адекватного уровня притязаний (в силу того, что оценки ребенка исходят из оценок взрослого и повторяют их) является регулярное получение ребенком информации от взрослого о своих успехах и неудачах, о том, каких именно результатов он достиг при решении задач, и если родители постоянно заботятся об этом, то уже в 4–4,5 года дети начинают проявлять разумную осторожность при выборе задач.

Способность к самосознанию у дошкольника выходит за пределы настоящего времени и касается оценки как прошлого, так и будущего. Дошкольники часто задают вопросы типа «Каким я был, когда был маленьким?» или «Каким я буду, когда вырасту?». Ответы взрослых на эти вопросы заключают в себе мощное воспитательное влияние, способное заставить ребенка стремиться стать человеком с определенными ценными качествами: сильным, добрым, смелым, умным и т.п.

3. Воспитание младшего школьника

Младший школьник, обретающий в этом возрасте рефлекссию и способность планировать свою деятельность, воспитывается уже не только через разговоры и примеры со стороны взрослых, но и в рамках разных видов собственной активности, которая становится систематической, предметной и целенаправленной. Основные виды деятельности, оказывающие воспитательное влияние на младших школьников, – учение, игра, общение и труд. Учение является мощным средством воспитания в силу того, что оно предполагает общение и взаимодействие ребенка с учителем и товарищами, личности которых оказывают воздействие на личность ученика. Следовательно, в учебной деятельности происходит не только научение,

но и воспитание. В процессе учения приобретаются не только знания, умения и навыки, но и происходят формирование и закрепление определенных качеств личности, склонностей, способностей, интересов, потребностей, черт характера.

В начальный период учения основное содержание воспитательной работы связано с формированием у ребенка потребности в знаниях, познавательных интересов, желания познать истину, стремления к непрерывному самообразованию и саморазвитию. Фундамент этих качеств закладывается еще до школы на основе естественной любознательности детей, которую надо всячески поддерживать и развивать. Необходимо обстоятельно, доступно и честно отвечать на вопросы, интересующие ребенка, и учить его самому находить на них ответы. В течение младшего школьного возраста учебная мотивация образует единство двух базовых потребностей – потребности в знаниях и потребности в достижении успехов. Школьники начинают осознавать жизненное значение этих потребностей и динамику их функционирования. В частности, они начинают различать способности и прилагаемые усилия и понимать, что их успехи больше зависят от старания.

Собственно успехи школьников оценивает прежде всего учитель, и именно его точка зрения является определяющим фактором осознания детьми младшего школьного возраста своих личностных качеств. Школьники 3–4 классов способны различать, когда оценки заслужены и когда они не соответствуют реальным успехам. Установлено, например, что чем легче задача, за успешное решение которой ученик удостоивается похвалы учителя, тем с большим основанием он считает, что учитель низко оценивает его способности. И наоборот, чем труднее задача, неудача в решении которой вызовет порицание учителя, тем скорее учащийся сделает вывод о высокой оценке педагогом его способностей. Иными словами, ученик понимает, что дефицит способностей может быть компенсирован стараниями и что при наличии высокоразвитых способностей можно приложить не очень много усилий. Следующим шагом в понимании сущности усилий и способностей является вывод ученика о том, что оценивать и хвалить людей надо не столько за способности, сколько за прилагаемые усилия. Осознание этого факта становится сильным стимулом для самосовершенствования и мощной мотивационной основой самовоспитания.

Если неудача приписывается тому факту, что учащийся не приложил необходимых усилий к решению задачи, она вызывает существенно меньшее огорчение, поскольку не заставляет ребенка сомневаться в своих способностях. Это характерно для тех детей, у которых доминирует именно мотивация достижения успехов. В частности, исследования показали, что удовлетворенность успехами у таких детей тем больше, чем больше усилий они приложили для их достижения.

Правильное воспитание стремления к достижению успеха зависит от стиля общения детей с воспитывающими их взрослыми, от характера их взаимоотношений, складывающихся в ситуациях, где возможно достижение успеха в какой-то деятельности. Было показано, что мотивация избегания неудач чаще формируется у детей, чьи родители отличаются следующими особенностями: во-первых, их больше волнует, соответствует ли их ребенок социальным нормам, не хуже ли его успехи по сравнению с успехами сверстников, нежели прогресс ребенка относительно самого себя и соответствие достигаемых им результатов прилагаемым усилиям. Во-вторых, родители таких детей меньше считаются с их желаниями, устанавливают за ними жесткий контроль, реже побуждают детей к самостоятельной работе, оказывают им помощь не в форме советов, а путем вмешательства в их деятельность и навязывания своего мнения. В-третьих, эти родители часто жалуются на отсутствие у детей способностей, упрекают их за недостаточное старание, а достигнутые успехи объясняют в основном легкостью выполняемых заданий, очень редко хвалят своих детей за достижения, а их неудачами часто недовольны.

Игра у младших школьников также служит средством формирования и развития многих полезных личностных качеств, которые пока не могут складываться у них в более «серьезных» видах деятельности. В этом отношении игру младших школьников можно считать подготовительным этапом развития и переходным моментом к включению ребенка в более эффективные с воспитательной точки зрения виды деятельности – учение, общение и труд. Игра для младших школьников, как и для дошкольников, служит средством удовлетворения разнообразных потребностей ребенка и развития его мотивационной сферы. В игре появляются и закрепляются новые интересы, новые мотивы деятельности ребенка.

Переход от игровой деятельности к трудовой в этом возрасте трудно различим, так как один вид деятельности может незаметно перейти в другой, например игра-конструирование – в создание реальных полезных предметов, т.е. в труд. Если воспитатель замечает, что в учении, общении или труде у ребенка не проявляются требуемые полезные качества личности, в первую очередь нужно позаботиться об организации таких игр, где соответствующие качества могли бы проявиться и развиваться. Так, лидерские и организаторские качества ребенок начинает проявлять прежде всего в коллективных сюжетно-ролевых играх, добиваясь получения более значимых и насыщенных действиями ролей. Если этого не происходит, то начинать формирование у него этих качеств в более зрелых видах деятельности очень трудно. И напротив, если ребенок обнаруживает в учении, общении и труде важные качества личности, то их обязательно нужно

задействовать в играх, создавая новые, более сложные игровые ситуации, продвигающие его развитие вперед.

Сами игры младших школьников по сравнению с играми дошкольников приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Их содержание обогащается за счет приобретаемого детьми индивидуального опыта. В играх все больше используются приобретаемые школьниками знания, особенно из области естественных наук и занятий трудом в школе. И индивидуальные, и групповые игры все более интеллектуализируются. В этом возрасте важно, чтобы ребенок был обеспечен достаточным количеством развивающих игр в школе и дома и имел время для занятий ими. Элементы игры вносятся и в учебную деятельность, особенно в 1 классе.

Общение младших школьников также выходит на новый уровень по сравнению с дошкольным детством и несет в себе мощный воспитательный потенциал. С поступлением ребенка в школу отношения с окружающими людьми существенным образом меняются. Значительно увеличивается время, отводимое на общение: школьник большую часть дня проводит в контакте с другими людьми. Изменяется содержание общения, в него включаются темы, не связанные с игрой, выделяется особое деловое общение как со взрослыми, так и со сверстниками. В первых классах школы дети больше общаются с учителем, проявляют к нему больший интерес, чем к сверстникам, так как авторитет учителя является для них высшим. Но к концу начальной школы авторитет и значимость фигуры учителя уже не столь непререкаемы, у детей растет интерес к общению со сверстниками, который далее, в подростковом и старшем школьном возрасте, усиливается. Наряду с этими внешними изменениями характера общения оно перестраивается и внутренне, меняются его темы и мотивы. Если в 1–2 классах предпочтение детей при выборе среди своих товарищей партнеров по общению определялось в основном оценками учителя, то к 3–4 классам ученики уже способны самостоятельно оценить личностные качества и формы поведения партнеров по общению.

Появление у ребенка оценок, не зависящих от мнения учителя, означает, что у него складывается своя *внутренняя позиция* – осознанное отношение к себе, к окружающим людям, событиям и делам. Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется достаточно устойчивая система нравственных норм, которым он старается следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств и точки зрения на это окружающих взрослых. Швейцарский психолог Ж. Пиаже установил, что в течение младшего школьного возраста дети благодаря постоянному широкому общению переходят в своих

представлениях о нравственности от нравственного реализма к нравственному релятивизму.

Нравственный реализм в понимании Ж. Пиаже – это твердое и категоричное понимание добра и зла, разделяющее все существующее только на две категории – хорошее и плохое – и не усматривающее полутонов в нравственных оценках. Такая точка зрения отражается в первую очередь в тех образцах литературы, кинематографа и прочих видов искусства, на которых воспитывается ребенок-дошкольник: в детских сказках, фильмах, книгах практически все персонажи четко делятся на положительных и отрицательных, причем отрицательные герои почти не имеют привлекательных черт ни во внешности, ни в поведении, если только не притворяются положительными. Все поступки главного положительного героя обычно не вызывают осуждения, и, даже если они входят в противоречие с общепринятыми нравственными нормами, это объясняется чаще всего просто их незнанием. В реальной жизни такого однозначного деления на добро и зло, положительное и отрицательное провести невозможно.

К концу младшего школьного возраста у ребенка впервые проявляется *нравственный релятивизм*, основанный на убеждении в том, что каждый имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе, у каждого есть достоинства и недостатки, причем одно и то же качество может в конкретных ситуациях оказаться как тем, так и другим, и в каждом поступке человека можно увидеть нравственно оправданное и осуждаемое. Этот подход сказывается и в том, какую литературу теперь предпочитают дети: их больше интересуют произведения, в которых герои идут по пути самовоспитания и самосовершенствования, совершают внутреннюю работу.

Труд для младших школьников по сравнению с дошкольным периодом переходит на качественно новый уровень. Какие-то элементарные, но постоянные обязанности по дому ребенок должен иметь уже с 4-5 лет. В домашнем труде воспитываются аккуратность, ответственность, трудолюбие и многие другие полезные качества. Он нужен не только для того, чтобы ребенок помогал родителям по дому, но и для успешного учения. Основные виды труда, которые воспитывают и развивают ребенка как личность, – это оборудование и уборка дома, ведение домашнего хозяйства, участие вместе с родителями в решении финансовых вопросов, в приготовлении пищи, уход за растениями и животными и т.п. В сельской местности это еще и сельскохозяйственные работы. Уход за собственным жильем развивает у ребенка чувство хозяина, формирует у него организованность, совершенствует его практическое мышление. У каждого ребенка в доме должно быть собственное место для учебных занятий, игр и отдыха, в оборудовании которого ему необходимо непосредственно участвовать.

Инициатива в организации всех этих действий вначале принадлежит взрослым, но по мере взросления ребенка должна переходить к нему самому. Младшие школьники могут выполнять свои трудовые обязанности вполне самостоятельно, только в случаях крайней необходимости обращаясь за помощью к взрослым. Это необходимое условие для развития у детей самостоятельности и трудолюбия, сенситивным периодом для чего и является младший школьный возраст. *Трудолюбие* возникает как следствие систематически повторяющихся успехов при приложении достаточных усилий и получении ребенком поощрения за это, особенно тогда, когда

он проявил настойчивость в достижении своей цели. Для развития трудолюбия благоприятной предпосылкой является еще и то, что учебная деятельность вначале представляет для младших школьников ощутимые трудности, которые приходится преодолевать. Поэтому взрослому необходимо использовать хорошо продуманную систему поощрений ребенка за успехи и больше поощрять те достижения, которые оказались для ребенка трудными и больше зависели от приложенных им усилий, чем от способностей. Необходимо также, чтобы ребенок получал удовлетворение от труда, чтобы труд удовлетворял важные для него потребности.

Самостоятельность у младшего школьника воспитывается лишь при том условии, что ребенку поручают самостоятельно выполнять какие-то важные дела и при этом доверяют ему. Необходимо приветствовать всякое проявление ребенком самостоятельности в делах независимо от того, достиг ли он фактического успеха при их выполнении. Наиболее широкие возможности для формирования самостоятельности предоставляют виды труда, связанные с самообслуживанием: приготовление пищи, ремонт одежды, изготовление и ремонт предметов домашнего обихода и личного пользования. Кроме того, участие детей в уборке жилища развивает у них *аккуратность* и *чистоплотность*. Это не просто базовые психогигиенические навыки, но и основа экологического воспитания, формирования бережного отношения к природе.

4. Воспитание в подростковом и юношеском возрасте

С наступлением подросткового возраста коренным образом меняется образ жизни ребенка: большую часть времени он начинает проводить вне семьи – в школе, на улице, в общении со сверстниками или другими взрослыми людьми за пределами своего местожительства. Даже в моменты физического пребывания дома психологически подросток большей частью находится вне его, размышляя о школьных и других внесемейных делах.

Психологический выход за пределы семьи обычно сопровождается усилением воспитательной роли общения со сверстниками и взрослыми, средств массовой информации и культуры. Учение как таковое отходит

на второй план, а главная психологическая активность подростка направлена на формирование личности.

Школа является для подростка переходным звеном на пути отдаления от семьи и самостоятельного выхода в мир. С одной стороны, она еще чем-то напоминает семью: в школе сохраняется отношение к подросткам как к детям, взрослые находятся в позиции воспитателей и предъявляют соответствующие требования. Более равноправными отношения учеников с учителями становятся только при переходе в старшие классы. Взрослые, с которыми подростки вступают в общение, – руководители кружков, спортивные тренеры и пр. – это уже чужие люди, и отношения с ними строятся в основном как деловые и официальные.

Школа формирует у юношей и девушек определенные качества, необходимые для перехода к самостоятельной жизни. В первую очередь воспитываются качества, связанные с *самообслуживанием*, устройством собственной жизни во всех смыслах. Молодые люди, оканчивающие школу, должны уметь самостоятельно находить работу или устраиваться на учебу, нанимать и оборудовать жилье, обеспечивать себя питанием и одеждой, решать другие деловые и личные проблемы, связанные с устройством жизни, которые достаточно легко решает социально адаптированный взрослый человек.

Для самостоятельной жизни необходимы также качества, касающиеся *ориентации в социальной, политической, экономической и культурной жизни общества*. У каждого выпускника школы должны сложиться убеждения, мировоззрение, система социальных установок, определяющих его отношение к миру, к людям, к самому себе. Однако практика показывает, что устойчивое мировоззрение в старших классах школы еще только начинает формироваться и не до конца складывается даже в течение всего периода юности. Именно поэтому молодежь оказывается основной группой риска при вовлечении в криминогенную деятельность и экстремистские организации, привлекающие внешней атрибутикой, за которой стоят подавляющие самостоятельную личность идеи.

Отсюда вытекает задача воспитания еще одной группы личностных качеств – *нравственной основы личности и ее культуры*. К окончанию школы у молодых людей должно быть сформировано нравственное мировоззрение, они должны утвердиться в своих представлениях о том, что считают для себя допустимым, а что – нет. Усложняющаяся по мере взросления школьника жизнь сама все чаще заставляет его делать собственный нравственный выбор ради сохранения благополучных отношений с окружающими и поддержания положительной самооценки. Старшеклассники гораздо более зрело, чем подростки, трактуют понятия справедливости и порядочности. Если в 5 классе большинство учеников на вопрос, что

значит разделить что-то ценное по справедливости, отвечают: «Справедливо – это когда всем одинаково», то в 10 классе отвечающих таким образом практически не остается, все говорят: «Справедливо – это когда каждому в соответствии с его вкладом».

Все перечисленные качества личности необходимо формировать у школьников в годы обучения, и основная воспитательная нагрузка приходится именно на средний и старший школьный возраст. Данный период в масштабах жизни учащегося продолжается довольно долго – обычно семь лет, но этого времени для воспитания качеств, необходимых в жизни, хватает не всем. К окончанию школы выпускники довольно сильно различаются между собой по степени «повзрелости»: кто-то полностью готов к самостоятельной жизни и психологически гораздо больше схож со взрослыми, а кто-то еще длительное время остается инфантильным.

Для того чтобы время и возможности, имеющиеся в подростковом и раннем юношеском возрасте, были эффективно реализованы, необходимо с первых же месяцев обучения детей в среднем звене школы постепенно изменять соотношение времени, затрачиваемого на учебу и воспитательные мероприятия. Это время – показатель важности соответственно учебных и воспитательных, развивающих человека интеллектуально и личностно задач. Школьникам необходимо дать больше времени и возможностей для личностного развития. Опыт показывает, что если в старших классах школы по-прежнему доминирует задача усвоения знаний, а воспитание и личностное развитие отстают, расцениваются как нечто второстепенное, то в целом это замедляет процесс психологического взросления детей. В результате к окончанию школы они по уровню социально-психологического развития отстают от сверстников, находившихся в более благоприятных для личностного развития условиях, подчас на 4-5 лет. Если же в средних и старших классах школы приоритет отдается воспитанию, т.е. ускоренному личностному развитию детей, то в дальнейшем более быстрыми темпами идет и обучение, интеллектуальное развитие. Это происходит потому, что сформировавшиеся личностные качества становятся основой совершенствования человека во всех видах деятельности, в том числе и в учебной.

Общение со сверстниками и взрослыми по своей структурной организации и содержанию у подростков по сравнению с начальной школой значительно меняется. В подростковом возрасте усиливается тяга к общению со сверстниками, следствием чего становится некоторая психологическая изоляция подростков от взрослых, сопровождающаяся образованием небольших замкнутых групп друзей, живущих автономной, обособленной жизнью. Но даже при снижении влияния взрослых на подростковые группы это естественное стремление подростков и юношей к межличностному

общению в пределах своего возраста можно употребить с максимальной пользой для воспитания.

Подростки и юноши образуют замкнутые одновозрастные группировки потому, что их начинают волновать важные жизненные вопросы и они не видят возможности открыто обсудить их не с кем иным, кроме как друг с другом. Помимо этого, у подростков возникает множество специфических именно для данного возраста интересов, удовлетворить которые они в состоянии только при непосредственном общении друг с другом, так как взрослым их дела могут казаться неинтересными и не заслуживающими внимания. Многие из этих вопросов и интересов имеют большое значение для личностного развития. Через общение со сверстниками подростки и юноши усваивают нравственные идеалы, нормы и формы поведения не в виде отвлеченного знания о том, «как надо», а в виде принимаемых для себя лично ценностей. Контактируя друг с другом, пробуя себя в совместных делах, примеряя на себя различные роли, они усваивают ролевые формы поведения, формируют и развивают у себя деловые качества, обучаются руководить и подчиняться, быть организаторами и исполнителями. Общение в этом возрасте является важнейшей школой самовоспитания.

Чтобы возможности, создаваемые общением, были максимально реализованы детьми, им необходимо как можно больше взаимодействовать не только между собой, но и со взрослыми в самых разных делах и ситуациях. Желательно, чтобы неформальные, стихийно образующиеся группировки детей были на виду у взрослых, но не для прямого вмешательства в их дела, а с той целью, чтобы педагогически и психологически умело руководить ими, усиливая их положительное воспитательное влияние.

Взрослые, включающиеся в общение подростков и юношей, могут принести им ощутимую пользу. В действительности подростки очень нуждаются в помощи старших, хотя сами могут не осознавать этого, не искать такой помощи и не стремиться к установлению и усилению психологического контакта со взрослыми. Дети в силу недостаточного уровня личностного развития часто не могут найти правильные ответы на волнующие их вопросы, которые они активно обсуждают между собой, и тут помощь взрослых неоценима, только надо правильно и корректно ее организовать.

Особенно благоприятные возможности для общения подростков и юношей со взрослыми создает их *совместный труд*. Участие в труде вместе со взрослыми формирует у подростка чувство подлинной взрослости и ответственности. Для ускоренного развития у подростков этого чувства их необходимо включать в совместный труд, очерчивая им четкий круг прав и обязанностей. Доверие взрослого весьма импонирует подростку, так как в этом случае удовлетворяется его потребность не просто казаться взрослым, а действительно быть им. Подросток обычно очень старается оправ-

дать оказанное ему доверие, и чем старше он становится, тем в более равноправном по отношению ко взрослому положении оказывается в семейном труде и в какой-то момент может полностью заменить взрослого, выполнив определенную работу совершенно самостоятельно.

Для того чтобы подростки со свойственным им обостренным стремлением к независимости положительно воспринимали руководство их деятельностью со стороны взрослых, это руководство должно быть основано на равноправном, уважительном отношении к ним, опека не должна выходить за грани разумного. Дети отвергают как чрезмерную заботу о них, так и деспотическое управление, основанное на желании взрослого продемонстрировать свою власть. Такое поведение взрослых вызывает у подростков и тем более у старшеклассников решительный протест. Особенно сильны последствия авторитарного поведения взрослых по отношению к растущим в семье детям. Установлено, например, что дети слишком авторитарных родителей начинают бояться самостоятельно принимать решения, утрачивают желание брать на себя ответственность. Они менее уверены в себе, менее любознательны, менее зрелы в социально-нравственном отношении, хотя с проблемами чисто интеллектуального характера могут справляться ничуть не хуже сверстников, выросших в семьях с демократическим стилем воспитания.

Воспитание через средства массовой информации и культуры специфично тем, что этим процессом управлять труднее, чем воздействием школы, семьи и сверстников. СМИ оказывают влияние на молодое поколение, пропагандируя определенные цели и ценности жизни, образцы поведения. Интересоваться газетами, журналами, телепередачами, интернет-ресурсами, предназначенными для взрослых, дети обычно начинают еще в младшем подростковом возрасте. Если процессом потребления подростками информации, содержащейся в этих источниках, не управлять, то с учетом эпизодичности, случайности и нерегулярности интересов детей к информации определенного рода ее воспитательное воздействие становится непредсказуемым. В результате у детей не формируется избирательность чтения, без которой трудно ориентироваться в огромном потоке информации, поступающей из множества существующих источников.

Искусственно ограничить обращение ребенка к современным источникам массовой информации и культуры невозможно. Соблюдать или не соблюдать возрастные ограничения для просмотра фильмов и телепередач, чтения литературы и периодики, пользования интернет-ресурсами – личное дело семьи, в которой воспитывается ребенок, а если он хорошо владеет современной техникой, то может и пренебречь позицией родителей, тем более что их возможности по контролю за тем, что смотрит, читает и слушает их ребенок, далеко не безграничны. Вместо того чтобы устанавливать

какие-либо ограничения и запреты, разумнее формировать у детей определенный вкус, социальную и культурно-эстетическую позицию. Окружающие ребенка взрослые могут оказать ему в этом неоценимую помощь. Каждый из них ежедневно что-то читает, слышит и видит и потому имеет возможность порекомендовать что-то прочесть или посмотреть подростку или юноше, прокомментировать полученные им сведения.

Желательно, чтобы информирование о социальных, политических, экономических и культурных событиях в семье и школе стало регулярным и взаимным. Этим систематически должны заниматься не только учителя и родители, но и сами дети. Тогда у них выработаются потребность в обращении к средствам массовой информации и культуры, установка на понимание, знание, запоминание прочитанного, увиденного и услышанного, хороший вкус и избирательность в восприятии информации. Рекомендую что-либо детям, родители и учителя постоянно должны иметь в виду воспитательное значение обращения к средствам массовой информации.

Молодежная мода и массовая культура также оказывают на детей большое воспитательное влияние, и по тому, насколько сильно подростки ими увлекаются, может показаться, что влияние это достаточно серьезно, устойчиво и глубоко. На самом деле это далеко не всегда так: глубокое, серьезное и долговременное влияние оказывают те образцы массовой культуры, которые действительно имеют художественную ценность, но их не так много. Большая часть временных увлечений подростков явлениями массовой культуры поверхностны и с возрастом проходят, а сами эти культурные явления забываются. Тревогу должны вызывать не сами по себе увлечения подростков и юношей массовой культурой, а их долговременные последствия: длительное отвлечение внимания от других, более серьезных, источников личностного развития и, как следствие, потеря ценного времени, а в дальнейшем – утрата желания прикладывать духовные усилия для осмысления и переработки поступающей информации.

Временность увлечений модой и массовой культурой не означает, что они вообще не оказывают влияния на личность подростка или старшеклассника. Влияние это, несомненно, имеет место, но оно опосредуется общением со сверстниками, разделяющими подобные увлечения. Известно, например, что следование одной и той же моде, интерес к одним и тем же явлениям массовой культуры служат для окружающих людей сигналом того, что их носители и пропагандисты имеют определенные общие взгляды. Это ориентирует подростков и юношей в выборе круга друзей, приятелей для общения. Одинаковые вкусы подростков и юношей нередко выступают признаком сходства волнующих их личных проблем. Это обеспечивает межличностный выбор и избирательность в общении, а оно, в свою очередь, будучи замкнутым на определенном круге людей, направляет воспитание.

5. Самовоспитание подростков и юношей

Заниматься самосовершенствованием ребенок может уже в раннем детстве, когда осваивает навыки обращения с предметами. Пытаясь выполнить определенное действие, ребенок настойчиво добивается своего, и, когда у него, наконец, это получается, он испытывает чувство удовлетворения. Эмоционально переживая ситуацию успеха, маленький ребенок пока еще не осознает, что при этом что-то меняется в нем самом, заставляя его переходить на новый уровень психического развития. Дошкольник уже владеет понятиями, характеризующими личностные качества людей, и интересуется выраженностью этих качеств у себя, но не может обойтись при этом без указаний и помощи взрослых. И до, и после поступления в школу все виды деятельности, которыми ребенок занимается *сам* (игра, общение, учение, труд), являются средствами его личностного развития. Но занимаясь ими, ребенок не осознает происходящих с ним изменений: младший школьник может управлять своими знаниями и умениями, но не качествами личности. Разумеется, он уже стремится исправить свои недостатки, но еще не может увидеть их и тем более повлиять на них сам, без помощи взрослых. И лишь в подростковом возрасте, когда ребенок обретает способность судить о своих личностных качествах и оценивать их самостоятельно, без участия взрослых, мы можем говорить о сознательном целенаправленном самовоспитании.

Подростки в возрасте 12–13 лет впервые начинают задумываться над возможностями физического, интеллектуального и личностного самосовершенствования и предпринимать для достижения этой цели сознательные целенаправленные усилия. В этом возрасте обостряются внимание к своим недостаткам и стремление их исправить. Но эти недостатки подростки видят в первую очередь в своем физическом развитии, а не в особенностях психики. Среди психологических особенностей первым объектом самокритики подростка становятся недостаточно развитые волевые качества (подверженность влияниям, неумение отстоять свою точку зрения, недостаточная целеустремленность, неумение отдать предпочтение более трудной и отдаленной цели перед ближайшими и легкими). Поэтому многие подростки в качестве средства самовоспитания выбирают занятия спортом, так как он способствует и физическому развитию, и формированию волевых качеств.

Кроме того, девочки-подростки для достижения физического совершенства могут начать ограничивать себя в еде, что также предполагает преодоление трудностей. Достижение все более высоких результатов в спорте стимулирует дальнейшее развитие мотивации достижения успехов. Формирующиеся в занятиях спортом волевые качества распространяются и на другие виды деятельности: подростки начинают более ответственно

распоряжаться своим временем, стараются расходовать его более рационально. Для мальчиков наряду со спортом одной из главных сфер самовоспитания становятся физический труд и занятия искусствами, а для девочек – учение, домоводство и также занятия искусствами.

Самовоспитание подростка и юноши нуждается в участии и поощрении со стороны взрослых, ведь именно они создают для этого основные возможности. Взрослым – и родителям, и педагогам – следует активно поддерживать стремление детей к самовоспитанию, начиная с появления первых его признаков. Подростку в его физическом самовоспитании лучше всего помогают организованные систематические занятия спортом. Они не должны преследовать цель обязательного установления рекордов, главное, чтобы они доставляли ребенку удовольствие, укрепляли его здоровье и улучшали самочувствие. Особенно полезен спорт для физически ослабленных детей. Если же ребенок переходит к занятиям спортом под руководством опытных тренеров с перспективой достижения заметных успехов, то воспитательная задача этих занятий становится иной и выходит за рамки простого физического или волевого самосовершенствования.

Занятия физической культурой и спортом полезны для подростков тем, что являются хорошей школой выработки необходимых качеств личности. Но это не единственное средство волевого развития человека. Качества воли, выработанные в физических упражнениях, не всегда проявляются в интеллектуальных и других видах деятельности, не обеспечивают волевых проявлений в нравственной сфере жизни (иначе бывшие спортсмены не становились бы членами организованных преступных группировок). Волевые качества личности следует вырабатывать в тех сферах деятельности, к которым они имеют прямое отношение и в которых будут проявляться на практике.

Заинтересованное, доброжелательное и деятельное участие взрослого в самовоспитании подростка обычно помогает последнему поверить в свои силы, преодолеть характерные для данного возраста кризисные явления и комплексы. Большую роль в самовоспитании подростка и юноши играет пример взрослого, но в действительности подростки чаще подражают привлекательным качествам не взрослых, с которыми реально общаются, а художественных персонажей, известных спортсменов, артистов или музыкантов – так называемых кумиров. В личном же общении примером чаще всего становятся молодые люди ненамного старше их, т.е. относящиеся к тому же самому поколению, но кажущиеся подросткам уже совсем взрослыми. Именно им подражают подростки в демонстрации личностных качеств и стараются выработать у себя такие же.

Еще более сложная психолого-педагогическая ситуация, связанная с самовоспитанием, возникает тогда, когда перед старшеклассниками вста-

ет проблема нравственного самосовершенствования. Здесь им приходится сталкиваться со множеством противоречий и проблем. Одна из них – противоречие между свойственным юности романтизмом и необходимым в жизни прагматизмом. Полностью отказаться от какой-либо одной из этих сторон жизни для юноши невозможно, да и не нужно. В данном случае роль взрослого состоит в том, чтобы показать молодежи, что в действительности романтические и прагматические идеалы и ценности вполне совместимы и соединимы на уровне высших духовных и материальных человеческих ценностей. Человек может быть достаточно прагматичным и расчетливым в делах, но в нравственном отношении оставаться порядочным, проявляя доброту и сострадание к людям. Для решения подобных проблем следует обратить внимание юношей и девушек не только на романтико-приключенческие сюжеты в литературе и кинематографе, но и на лучшие произведения деловой литературы, особенно биографии выдающихся личностей в этой сфере. Важно помочь молодым людям найти у прагматически ориентированных героев привлекательные нравственные и романтические черты, а у романтиков – полезные деловые свойства.

В целом самовоспитание личности проходит несколько ступеней развития, выходящих далеко за рамки подросткового и юношеского возраста. Кроме физического и нравственного самосовершенствования, личность предпринимает усилия по профессиональному и социально-мировоззренческому самовоспитанию и достижению целей самоактуализации. Этот процесс продолжается всю сознательную жизнь человека.

РАЗДЕЛ 4

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Тема 13. Психологические аспекты педагогической деятельности

1. Общее представление о педагогической деятельности, ее характеристики и функции.
2. Мотивация педагогической деятельности.
3. Педагогические умения и их характеристика.
4. Стили педагогической деятельности и их характеристика.
5. Психологический анализ урока как средство развития педагогических способностей и формирования педагогических умений.

1. Общее представление о педагогической деятельности, ее характеристики и функции

Педагогическая деятельность – это обучающее и воспитывающее воздействия учителя на обучающихся, направленное на их личностное, ин-

теллектуальное и деятельностное развитие. Педагогическая деятельность закладывает основы для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования ученика. Педагогическая деятельность, как и любая другая деятельность, имеет определенное предметное содержание: предмет, средства, способы, продукт, результат. Педагогическая и учебная деятельность образуют сходство в предмете, продукте и результате деятельности. Различие заключается в том, что *учебная деятельность* направлена на совершенствование ее субъекта, то есть ученика, а *педагогическая деятельность* – на совершенствование учащегося, т.е. другого субъекта.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности учеников, которая направлена на освоение ими социокультурного опыта. *Средством* являются научные знания, на основе которых формируются представления и ЗУНы учащихся. *Способами* педагогической деятельности являются: объяснение, показ, иллюстрация, совместное решение задач, практика обучающегося и пр. *Продукт* педагогической деятельности – формируемый индивидуальный опыт учащегося и его ЗУНы, которые в дальнейшем используются на практике. *Результатом* педагогической деятельности является личностное и интеллектуальное развитие обучающегося, его совершенствование и становление как личности.

Педагогическая деятельность имеет ряд характеристик, присущих и другим видам деятельности: мотивированность, целеполагание, предметность. Специфической характеристикой педагогической деятельности, согласно Н.В. Кузьминой, является *продуктивность*.

Различают пять уровней продуктивности:

1. Репродуктивный (минимальный). Находящийся на этом уровне педагог в состоянии передать лишь то, что знает. Педагог не умеет вызывать интерес учеников, не может сделать информацию более доступной. Ученикам необходимо обращаться к дополнительным источникам информации, при этом учитель не способен мотивировать их на поиск таких источников.

2. Низкий (адаптивный). Педагог умеет приспособить материал к особенностям учащихся, в состоянии сделать его доступным, но не умеет организовать учебную деятельность и не может вызывать у учащихся собственную познавательную активность.

3. Средний (локально моделирующий). Педагог владеет стратегиями и способами обучения учащихся, но по отдельным курсам или дисциплинам. Он может сформулировать педагогическую цель, отдает себе отчет в том, какого результата добивается, способен выстроить систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность, однако эти положительные стороны ограничиваются отдельными тематическими разделами изучаемого предмета. Учащиеся достаточно свободно ориентируются в отдельных темах, но не представляют себе цели изучения

данного предмета в целом, не в состоянии увидеть междисциплинарные связи. Некоторые темы им интересны и могут пробудить активное познавательное отношение, но оно прекращается сразу же по окончании изучения этих тем, и, приступая к новому разделу, учителю приходится добиваться этого заново. Этот уровень считается среднепродуктивным.

4. Высокий, или системно моделирующий знания учащихся. На этом уровне педагог владеет стратегией формирования системы знаний, умений и навыков учащихся по предмету в целом. Он выдвигает педагогическую цель, касающуюся изучения всего предмета, постоянно обращает внимание учеников на связь нового материала с уже известным и на межпредметные связи, пробуждает в них активное познавательное отношение. Учащиеся могут испытывать устойчивый непреходящий интерес к предмету, но не всегда выносят свою познавательную активность за пределы школы. Этот уровень считается продуктивным.

5. Высший, или системно моделирующий деятельность и поведение учащихся. Педагог в состоянии сделать свой предмет воспитательным средством. Учебная информация вносит заметный вклад в формирование личности учащегося, пробуждает потребность в самообразовании, самовоспитании и саморазвитии. Таким образом достигается максимальное сближение продукта и результата педагогической деятельности: полученные знания не проходят мимо личности учащегося, не оседают мертвым грузом в его памяти, а выводят его на новый уровень личностного, а не только интеллектуального развития. Этот уровень считается высокопродуктивным.

В педагогической литературе рассматриваются следующие функции педагогической деятельности.

Развивающая функция является ведущей и объединяет ряд других функций:

- гностическую (познавательную), включающую умения накапливать необходимые знания, работать с литературой, изучать опыт коллег, осваивает новые способы обучения и воспитания;
- исследовательскую (умения определять проблему для обсуждения, анализировать научную литературу, выдвигать гипотезы и задачи исследования и т.д.;
- информационную (умение пользоваться речевой выразительностью, точно, логично излагать материал и добиваться понимания, активизировать детей в процессе усвоения материала и т.д.;
- побудительную, направленную на пробуждение интереса, внимания, активности и любознательности у учащихся.

Диагностическая функция педагогической деятельности связана с изучением обучающихся, диагностикой уровня их умственного развития и воспитанности, семейно-бытовых условий и пр.

Ориентационно-прогностическая функция выражается в умении учителя определить цели, задачи и направленность воспитательной деятельности.

Конструктивно-проектировочная функция педагога заключается в умении проектировать и конструировать содержание учебной и педагогической деятельности, воспитательной работы, умении обеспечивать отбор и организацию содержания учебной информации.

Организаторская функция связана с вовлечением учащихся в воспитательный процесс и стимулирование их активности.

Информационно-объяснительная функция обусловлена тем, что учитель является не только транслятором учебной информации, но и формирует картину мира, мировоззрение учеников, способствует формированию их жизненной позиции, а также в рамках учебного процесса воспитывает в учениках морально-нравственные качества личности.

Коммуникативно-стимулирующая функция связана с умением устанавливать и поддерживать контакт с учениками, с проявлением любви к детям, с проявлением теплоты и заботы о них, с умением поддерживать взаимодействие, устанавливать и поддерживать обратную связь, с умением повышать собственную профессиональную компетенцию.

Исследовательско-творческая функция заключается в том, что педагогическая деятельность должна быть творческой, креативной.

Таким образом, педагогическая деятельность наряду с учебной является составляющей образовательного процесса. Педагогическая деятельность направлена на передачу социокультурного опыта, создание условий для всестороннего развития подрастающего поколения, подготовку его к выполнению определенных ролей в обществе. Педагогическая деятельность имеет собственную структуру и предметное содержание, включая ряд компонентов и функций.

2. Мотивация педагогической деятельности

Одним из важнейших структурных компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. В педагогической деятельности выделяют внешние и внутренние мотивы, которые определяют каждое конкретное действие и поступок учителя. По мнению Е.А. Климова, выбор профессии определяют следующие *внешние мотивы*: позиция семьи; позиция сверстников; позиция педагога; притязания на общественное признание. К *внутренним мотивам*, по мнению автора, относятся следующие: личные профессиональные и жизненные планы; педагогические и организаторские способности и их проявления; информированность о специфике педагогической профессиональной деятельности; склонности.

Каждый из перечисленных мотивов может стать значимым и решающим в выборе педагогической деятельности. Специфика этой деятельно-

сти состоит в том, что все школьники прекрасно информированы о ее сути и содержании: каждый из них наблюдает труд учителя собственными глазами задолго до совершения осознанного профессионального выбора. Выбирая эту профессию, школьники в основном ориентируются на внутренние мотивы, прежде всего на свои склонности и способности. Содержание педагогической деятельности – возможность учить детей – оказывает наибольшее влияние на выбор педагогической профессии.

Необходимо отметить, что в мотивационной основе выбора профессии педагога часто фигурирует мотив власти, который проявляется в возможности поощрять или наказывать обучающегося. Н.А. Аминов приводит примеры видов мотивов власти, которые соотносятся с педагогическими действиями учителя.

Власть вознаграждения определяется ожиданием того, в какой мере учитель может удовлетворить потребности и мотивы ученика и насколько он поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения ученика.

Власть наказания определяется ожиданием ученика того, в какой мере его может наказать учитель за нежелательное поведение и поставить неудовлетворение его мотивов и потребностей в зависимость от этого нежелательного поведения.

Нормативная власть – ученик принимает для себя норму, в соответствии с которой учитель имеет право контролировать соблюдение учениками определенных правил поведения.

Власть эталона – ученик стремится быть похожим на учителя.

Власть знатока – учениками учителю приписывается определенный объем знаний.

Информационная власть – учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия собственного поведения.

В конкретных педагогических ситуациях, согласно А.Б. Орлову, могут доминировать различные мотивы, которые он описывает в рамках следующих центраций:

- 1) эгоистическая – центрация на собственных интересах;
- 2) бюрократическая – на интересах администрации;
- 3) корпоративная – центрация на интересах коллег;
- 4) авторитетная – на запросах и интересах родителей учеников;
- 5) познавательная – на требованиях учебно-воспитательного процесса;
- 6) альтруистическая – центрация на интересах учащихся;
- 7) гуманистическая – на проявлениях сущности каждого человека.

Изменение направленности представленных центраций педагога с традиционных (например, эгоистическая, бюрократическая) на личностно

ориентированные (например, альтруистическая, гуманистическая) является важной задачей современного образовательного процесса.

3. Педагогические умения и их характеристика

Педагогические умения представляют собой совокупность действий учителя, посредством которых выполняется педагогическая деятельность. Умения выявляют индивидуально-психологические особенности педагога и свидетельствуют о его профессиональной компетенции.

Согласно А.К. Марковой, выделяют четыре основных вида умений.

1. Психолого-педагогические – умения учителя работать в изменяющихся педагогических ситуациях, учитывая при этом индивидуально-психологические особенности учеников и динамику их психического развития. К этим умениям относят:

1) умение поставить педагогическую задачу, ориентируясь на развитие ученика, на его мотивы и цели; умение принимать решения в условиях неопределенности; умение перестраивать цели и задачи при изменении педагогической ситуации; умение предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач;

2) умения, связанные с самим процессом обучения, т.е. умение работать с содержанием учебного материала, умение его обновлять, интерпретировать, устанавливать межпредметные связи, умение формировать ЗУНы, диагностировать уровень обученности и воспитанности, прогнозировать возможности и потенциал ученика, выявлять ЗБР и ЗАР, различать успеваемость и личностные качества;

3) умения использовать психолого-педагогические знания, последнюю информацию по педагогике и психологии, передовой педагогический опыт, фиксировать процесс и результат своего труда, корректировать свою деятельность, формировать и оценивать свой индивидуальный стиль педагогической деятельности.

2. Коммуникативные (здесь и далее в каждый вид включаются по две группы умений, представляющие собой последовательные уровни их развития – от низкого к высокому). Коммуникативные умения связаны с созданием атмосферы психологической безопасности для другого человека и обеспечением условий для самореализации его личности. В реализации коммуникативных умений большую роль играют педагогический такт учителя, его позиция как партнера по общению. В общей нумерации групп педагогических умений коммуникативные умения представлены четвертой и пятой группами:

4) умения ставить коммуникативные задачи, создавать условия психологической безопасности и реализации внутренних резервов партнера по общению;

5) умения, способствующие достижению высоких уровней общения. К ним относятся умения понять позицию другого, проявить интерес к его личности, интерпретировать его внутреннее состояние по нюансам поведения, владеть средствами невербального общения, создавать обстановку доверительности и терпимости, использовать преимущественно организующие, а не дисциплинирующие и оценивающие воздействия, использовать демократический стиль руководства, быть готовым поблагодарить ученика и при необходимости извиниться перед ним, поддерживать равное отношение ко всем детям, с юмором относиться к отдельным аспектам педагогической ситуации, отказаться от корпоративного стереотипа «Учитель всегда прав», создавать условия для появления у ученика желаемых качеств, не бояться обратной связи с учениками.

3. Самонаправленные. Данные умения необходимы для самореализации, самовыражения и развития личности самого учителя. Они напрямую отражают соответствие учителя требованию постоянного роста и совершенствования. В общей классификации это шестая и седьмая группы:

6) умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии и способного противостоять трудностям, реализовывать и развивать свои педагогические способности, управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер, воспринимать свои позитивные возможности, овладевать эталонами труда (педагогическим мастерством), осуществлять творческий поиск;

7) умения осознавать перспективы своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, укреплять свои сильные стороны и устранять слабые, использовать компенсаторные возможности своих способностей, быть открытым поиску нового, переходить от уровня мастерства к собственно творческому, новаторскому уровню.

4. Диагностико-прогностические. Они необходимы учителю для составления верного представления об учащихся, причем не только в настоящее время, но и представления о том, что из них может получиться в будущем. В этот вид умений входят восьмая и девятая группы:

8) умения определять знания учащихся в начале и конце учебного года, определять сформированность их деятельности, умений и навыков, выявлять отдельные показатели обучаемости (активность, ориентировку, объем необходимой помощи), определять причины отставания и осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход, стимулировать учащихся к самообучению и непрерывному образованию;

9) умения оценивать состояние воспитанности и воспитуемости школьников, распознавать по поведению учащихся их нравственные нормы и убеждения, которыми они руководствуются, видеть личность

ученика в целом во взаимосвязи того, что он говорит, думает и делает, создавать условия для развития необходимых личностных качеств у отдельных учеников.

Педагогические умения соответствуют разным позициям, социальным ролям учителя. В педагогической деятельности учитель выступает как носитель информации, предметник, методист, исследователь, организатор, партнер по общению. Те умения, которыми владеет педагог, раскрывают наблюдателю как саму личность учителя, так и особенности его деятельности и взаимодействия с учащимися. Среди них есть умения, входящие в состав сразу нескольких способностей, и каждая способность, в свою очередь, определяет развитие не одного, а нескольких умений.

4. Стили педагогической деятельности и их характеристика

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем исполнения. В общем смысле понятие «стиль» подразумевает наличие некоей устойчивой системы способов и приемов осуществления деятельности. Эта система является стабильной чертой, проявляющейся в различных условиях, при которых приходится выполнять данную деятельность. То, какой именно стиль исполнения складывается у субъекта деятельности, обусловлено в первую очередь его индивидуально-психологическими особенностями – типом темперамента, чертами характера, уровнем развития профессиональных способностей и др. Согласно определению Е.А. Климова, стиль деятельности в собственно психологическом смысле – это «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности... индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей типологически обусловленной индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности». Это определение особо подчеркивает, что наилучшее выполнение деятельности достигается благодаря индивидуальному своеобразному сочетанию ее приемов и способов.

На формирующийся индивидуальный стиль педагогической деятельности влияют как минимум три основных фактора: индивидуально-психологические особенности субъекта этой деятельности, в том числе индивидно-типологические, личностные и поведенческие; психологические особенности самой деятельности; особенности обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.).

Основными областями проявления индивидуального стиля педагогической деятельности являются: темперамент; характер реакции на те или иные педагогические ситуации, а также на различные действия и поступки учеников; выбор методов обучения; выбор средств воспитания; стиль пе-

дагогического общения; применение средств психолого-педагогического воздействия на учащихся, в том числе предпочтение тех или иных видов поощрений и наказаний.

Необходимо отметить, что формирование у каждого педагога индивидуального стиля деятельности накладывает естественные ограничения на использование им чужого педагогического опыта, даже самого передового. Педагогу важно помнить, что передовой опыт практически всегда неотделим от личности его автора и представляет собой своеобразное сочетание общезначимых педагогических находок и индивидуальности учителя, поэтому попытки прямого копирования чужого педагогического опыта, как правило, не приносят тех же результатов, что у его авторов. Передовой педагогический опыт нужно не просто копировать, но сознательно и творчески перерабатывать: воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы всегда оставаться самим собой.

Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности было предложено А.К. Марковой. Основаниями классификации стилей деятельности в данном случае стали: а) ее содержательные характеристики (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда); б) степень представленности ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в труде; в) динамические характеристики (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); г) результативность (уровень знаний и умений учеников, их интерес к предмету). На этой основе были выделены четыре типа индивидуальных стилей деятельности учителя.

Учитель с *эмоционально-импровизационным* стилем (ЭИС) отличается от представителей других стилей преимущественной ориентацией на процесс обучения. Он логично и интересно строит объяснение нового материала, однако может настолько увлечься собственным объяснением, что теряет обратную связь с учениками, не считает нужным прерываться и уточнять, поняли ли они его. Во время опроса такой учитель обращается к большому числу учеников, но чаще – к сильным, поскольку замедление темпа работы и отсутствие разнообразия, неизбежно возникающие при ответе слабых учеников, воспринимает как существенный недостаток. Опрос он проводит в быстром темпе, и ему часто не хватает терпения дождаться, когда ученики сформулируют ответ самостоятельно. Учителю с ЭИС свойственно не вполне адекватное планирование учебного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал, а менее интересный, хотя и важный, может оставить для самостоятельного разбора учащимися. Поскольку главное в уроке для такого учителя – интерес и разнообразие, в его деятельности недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Для учителя с *эмоционально-методичным* стилем (ЭМС) характерна ориентация в равной степени на процесс и результат обучения. Он адекватно планирует учебный процесс, поэтапно отрабатывая весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся – как сильных, так и слабых. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Во время опроса он старается охватить максимальное число учеников, часто дает индивидуальные задания. При этом в его деятельности постоянно присутствуют закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учитель с ЭМС стремится активизировать учеников не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета, используя при этом столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала.

Учитель с *рассуждающе-импровизационным* стилем (РИС) ориентирован на процесс и результаты обучения, адекватно планирует учебный процесс. По сравнению с учителями эмоциональных стилей он проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, поэтому спонтанной речи учащихся на его уроках заметно меньше. Однако во время опроса такой учитель каждому (как сильному, так и слабому ученику) дает возможность детально оформить ответ и старается при этом меньше говорить сам, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем: через наводящие вопросы, требования уточнить сказанное и очень редко – через прямые подсказки. При объяснении нового материала для учителя с РИС главное – выделить основные вопросы и логично изложить их, сделав при этом акцент на основной структуре и причинно-следственных связях. Именно это является в его глазах залогом интереса к материалу учащихся. Учитель с РИС постоянно применяет закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. В его деятельности можно наблюдать некоторый перевес рефлексивности над интуитивностью, что позволяет ему адекватно анализировать результативность своего труда, но ограничивает возможности спонтанного поведения на уроке.

Учитель с *рассуждающе-методичным* стилем (РМС) ориентирован преимущественно на результаты обучения и адекватно планирует учебный процесс. От представителей остальных стилей его отличает консервативность в выборе средств и способов педагогической деятельности: используется малый стандартный набор методов обучения, отдается предпочтение воспроизведению учащимися изученного материала, индивидуальные творческие задания практически не задаются, коллективные обсуждения чрезвычайно редки. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому числу учеников, давая каждому много времени на ответ, при этом особое

внимание уделяется слабым ученикам. Постоянно и систематически используются закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Для учителя с РМС характерна высокая степень рефлексивности, такие учителя способны наиболее полно провести анализ своей деятельности.

Различение этих четырех типов отражает разницу в стилях управления, общения, поведения и когнитивных стилях учителя.

Необходимо отметить, что педагогическая деятельность связана с управлением и руководством учебной деятельностью обучающихся, поэтому применительно к ней часто используют классификацию стилей руководства, предложенную К. Левиным. По мнению Г.М. Андреевой, специфика каждого из этих стилей выражается в типе принятия решений руководителем (учителем).

При использовании *авторитарного стиля* руководства коллективом все дела в группе во всем их объеме планируются лично руководителем. Подчиненным он объявляет лишь ближайшие на данный момент цели и задачи, его мнение является определяющим. Общение с коллективом происходит в форме кратких деловых распоряжений, произносимых начальственным тоном. Руководитель не считает нужным обосновывать свою точку зрения, свои распоряжения и запреты. Он не принимает в расчет эмоции и чувства членов коллектива, его похвала и порицание субъективны и не сопровождаются никакими аргументами. Внутренняя психологическая позиция такого лидера – не внутри группы, а над ней.

Для педагога с авторитарным стилем ученик является не партнером по общению, а объектом воздействия. Учитель единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением своих требований, использует свои права без учета ситуации и мнения учащихся, не считает нужным объяснять и аргументировать свои действия. Вследствие этого учащиеся утрачивают активность, проявляя ее только по настоянию учителя, их самооценка на его уроках существенно снижается: они не бывают до конца уверены в своих знаниях, а учитель в них эту уверенность не поддерживает. Силы учеников направлены в первую очередь на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и свое развитие. Учителей с авторитарным стилем ученики часто боятся и далеко не всегда уважают. Главные методы воздействия такого педагога на учеников – приказ, поучение, нотация. Для педагогов с авторитарным стилем характерна низкая удовлетворенность своей профессией.

Учитель с *демократическим стилем* привлекает к принятию важных групповых решений весь коллектив, и каждый член группы имеет право предлагать свои идеи и обсуждать уже предложенные. За реализацию принятых решений отвечают все. Мнение группы является основным факто-

ром принятия руководителем того или иного решения, но принятое решение к исполнению обязательно. Руководитель при этом не распоряжается, а предлагает и советует, используя товарищеские интонации. Похвала и порицание с его стороны сопровождаются аргументацией и советами, все запреты обосновываются. Психологически такой лидер чувствует себя членом группы, занимает позицию внутри нее.

Педагог с демократическим стилем рассматривает ученика как равноправного партнера в общении. Он привлекает учащихся к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, ценит учеников не только за успеваемость, но и за личностные качества. В результате на уроках такого учителя школьники чаще испытывают состояние удовлетворенности, душевного покоя, обнаруживают высокую самооценку (даже слабые ученики). Учителей с демократическим стилем обычно уважают и не боятся. В качестве методов воздействия они используют побуждение, совет, просьбу. Для таких учителей характерна удовлетворенность своей профессией.

При *либерально-попустительском* стиле руководитель практически не использует возможностей своей руководящей должности, избегает давать прямые указания. Ведущую роль в коллективе играют неформальные лидеры, именно от них зависит планирование групповых дел, официальный руководитель исполняет лишь представительские функции. В общении с подчиненными в его интонациях сквозит безразличие, похвала и порицание практически отсутствуют. Такой лидер психологически занимает позицию «незаметно в стороне» от группы.

Педагог с подобным стилем затрудняется принимать самостоятельные решения и обычно передает инициативу ученикам и коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся он осуществляет бессистемно, часто проявляет нерешительность и колебания. Чувствуя это, ученики могут пользоваться его слабостью и оказывать на него давление. В классе с таким педагогом наблюдается неустойчивый психологический климат, возникает много конфликтов, которые ученики не в состоянии разрешить самостоятельно в силу недостаточной интеллектуальной и личностной зрелости, а педагог в разрешение этих конфликтов не вмешивается. Таких учителей обычно и не боятся, и не уважают. Направленное воздействие на учеников у них практически отсутствует. Удовлетворенность профессией у учителей с либерально-попустительским стилем, как правило, низкая, чаще всего это вообще случайные люди в педагогической деятельности, и долго они в ней не задерживаются.

5. Психологический анализ урока как средство развития педагогических способностей и формирования педагогических умений

Урок – основная организационная единица процесса обучения, в рамках которой происходит совместная деятельность учителя и учащихся. Анализ урока является одним из действенных способов повышения осознанности этой деятельности ее участниками. Способствуя улучшению преподавания в целом, анализ урока имеет большое значение для самопознания и саморазвития учителя: он получает возможность посмотреть на свой урок со стороны и оценить его как в целом, так и каждый компонент в отдельности. Психологическому анализу подвергаются особенности личности учителя и его деятельности на уроке, психологические особенности учащихся и их деятельность по усвоению знаний и формированию умений и навыков, закономерности общения учителя и учащихся. Работа по психологическому анализу урока формирует у учителя аналитические способности, прогностические умения, развивает познавательный интерес. Умение проводить психологические наблюдения за сложными явлениями, разбирать их, делать правильные, психологически обоснованные выводы является важным средством совершенствования профессионально-педагогического мастерства учителя.

В качестве психологических компонентов урока, подлежащих анализу, выступают учитель и учащийся, опосредующий их взаимосвязь учебный предмет и объединяющий все эти три стороны процесс взаимодействия. В связи с этим можно четко разграничить три плана психологического анализа урока:

1. Психологический анализ, относящийся к личности учащегося, формированию его научного мировоззрения и нравственности в процессе обучения. В психологический анализ урока необходимо включать более широкий круг вопросов о воспитании ученика как личности.

2. Связь с методическим разбором урока: насколько он соответствует уровню подготовки учащихся и их интеллектуальному развитию. В данном случае анализируются психологическая природа усвоения учебного материала и развития интеллектуальной активности учащихся в учебном процессе, соответствие приемов и способов работы возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся.

3. Анализ коммуникативной деятельности ученика и внутреннего мира самого учителя путем рефлексии. Объектами рефлексии чаще всего становятся мотивы собственной педагогической деятельности, эмоциональные состояния в процессе урока, а также результаты педагогической деятельности при осознании учителем ее сильных и слабых сторон и причин собственных успехов и неудач.

Для совершенствования педагогического мастерства необходимо анализировать один и тот же урок в разных временных планах. По времени различают три стадии психологического анализа урока: 1) предваряющую

(во время подготовки учителя к уроку); 2) текущую (непосредственно во время урока); 3) ретроспективную (разбор прошедшего урока).

Предваряющий психологический анализ осуществляется на этапе подготовки к уроку. В это время у учителя первоначально возникает «образ-замысел» будущего урока, а затем начинается всесторонний тщательный анализ всех его компонентов: учебного материала, выдвигаемых целей и задач, избираемых методов, приемов и способов обучения, условий, в которых планируется провести урок. Именно в процессе предваряющего анализа учитель готовит план-конспект урока.

Во время предваряющего анализа учитель осмысленно и целенаправленно использует теоретические знания из области общей, возрастной, педагогической, социальной психологии и психологии обучения своему предмету. Основными проблемами, которые ему приходится в это время решать, являются психологические проблемы организации учебного процесса; именно в данном случае учителю необходимо призвать на помощь свои умения, отвечающие на вопросы, чему, кого и как учить. Предваряющий анализ развивает эти умения и основывается на прогностических способностях педагога.

Текущий психологический анализ проводится непосредственно во время урока в рамках сменяющих друг друга педагогических ситуаций. Каждая педагогическая ситуация требует оперативной реакции учителя, умения правильно сориентироваться в возникшей обстановке, приспособить план урока к изменившейся ситуации. Безусловно, тщательное планирование урока заранее необходимо, но каждая возникающая по ходу урока педагогическая ситуация несет в себе немало неожиданного, непредвиденного. В таких случаях успех урока будет даже в большей степени, чем от его предварительной подготовки, зависеть от быстроты реакции учителя, умения проанализировать возникшую обстановку и гибко изменить план урока в соответствии с ситуацией. Для успешного текущего психологического анализа урока учителю необходимо вырабатывать у себя следующие умения.

1. *Увидеть, подготовлен ли класс к уроку.* В случае неподготовленности учеников, неусвоения ими предыдущего материала не следует сразу переходить к изложению нового. Необходимо выяснить причины случившегося и по возможности повторить предыдущий материал, позаботившись на этот раз о его усвоении всеми учащимися.

2. *В течение урока наблюдать за дисциплиной.* Массовое отвлечение внимания от содержания урока требует оперативного вмешательства учителя и использования наиболее подходящих средств для возвращения внимания учащихся деловой направленности.

3. *Замечать психофизическое состояние детей.* Даже если ученики не предпринимают преднамеренных нарушений дисциплины, все же в случае накопившегося утомления или какого-то эмоционально значимого события сосредоточить их внимание на уроке также становится непростой задачей, требующей дополнительных усилий и временных затрат.

4. *Воспринимать реакцию учащихся на свои вопросы.* Если дети не сразу осмысливают вопрос и подолгу не отвечают, следует изменить его формулировку (но чтобы она не содержала прямых подсказок!).

5. *Внимательно слушать ответы учащихся.* Их ошибки и неточности могут подсказать учителю, какие недочеты он допустил сам при изложении данного материала.

6. *Постоянно держать весь класс в поле зрения и организовывать наблюдение учащихся за ответами товарищей.* Нередко встречаются ситуации, когда учитель сосредоточивает свое внимание на отвечающем ученике, а класс оказывается предоставлен сам себе, из-за чего педагогический эффект опроса резко снижается. Чтобы избежать этого, необходимо мотивировать учащихся к слежению за ответами товарищей.

7. *Воспринимать реакцию учеников на свое объяснение.* Уже по одному тому, куда направлены взгляды учеников и какие позы они принимают, можно судить о том, доступен ли, интересен ли, важен ли для них объясняемый материал. Видя пассивную реакцию учащихся, опытный педагог в состоянии оперативно изменить стиль объяснения, подобрать яркий пример, найти другие способы активизации их внимания.

8. *Замечать особенности учебной деятельности класса в целом, отдельных групп учащихся (сильных, средних и слабых) и каждого конкретного ученика* – темп работы, затруднения, типичные ошибки, глубину усвоения материала, умение самостоятельно применять знания на практике, качество выполняемой работы, продвижение в учебе.

9. *Наблюдать за собственным поведением и речью.* Каждое произнесенное слово, используемые интонации, передвижения по классу играют важную роль в организации внимания учащихся и обеспечении оптимального темпа работы на уроке.

10. *Распределять внимание для наблюдения одновременно за несколькими объектами.* Аналогичная способность также выделена в общей классификации педагогических способностей.

Текущий анализ урока предполагает достаточно высокий уровень владения и оперирования психологическими знаниями, которые позволяют учителю принимать правильные решения в сложных непрогнозируемых педагогических ситуациях, в условиях дефицита времени. Это самый сложный аспект психологического анализа урока, и на практике далеко не все учителя владеют им в полном объеме. Умение осуществлять теку-

щий анализ урока служит показателем профессионально-педагогического мастерства учителя.

Ретроспективный психологический анализ проводится после завершения урока. На этом этапе учитель сопоставляет первоначальный замысел урока с его реализацией, делает выводы о том, что получилось и не получилось, выявляет достоинства и недостатки прошедшего урока, намечает пути устранения слабых сторон и улучшения сильных. Ретроспективный анализ помогает учителю понять причины непредвиденных изменений в ходе урока. Этот вид анализа вызывает у учителя меньше всего затруднений, однако он тоже достаточно сложен, поскольку предполагает раскрытие всех связей, установление причинно-следственных отношений, высокий уровень рефлексивных способностей и умений, одновременно являясь средством их развития. Благодаря ретроспективному анализу урока у учителя формируется системное представление о своей деятельности.

Завершая организацию и проведение урока, его ретроспективный анализ является одновременно и основанием для предваряющего анализа следующего урока. Ведь именно результаты предыдущего урока обуславливают то, можно ли переходить к новой теме, какие методы обучения лучше всего применять в данном классе при изучении данной темы, чего ожидать от учащихся при ее разборе. Чем осознаннее и объективнее учитель разбирает прошедший урок, фиксируя причины своих успехов и неудач, тем совершеннее он будет планировать и проводить следующий урок. Таким образом, анализ урока можно назвать непрерывным процессом, поскольку каждый следующий его этап логически вытекает из предыдущего.

Тема 14. Педагог как субъект педагогической деятельности

1. Профессионально значимые и личностные качества педагога.
2. Профессиональные способности педагога.
3. Структура и динамика профессионального самосознания педагога.

1. Профессионально значимые и личностные качества педагога

Одной из центральных фигур образовательного процесса в современной школе был и остается учитель. Именно на него возложена миссия реализации целей и задач обучения и воспитания подрастающего поколения. Он является организатором активной учебно-познавательной, трудовой, общественной и эстетической деятельности учащихся. В современных условиях нашего общества роль и значение учителя сложно переоценить. В значительной мере от его труда и усердия зависит образование народа, культурное и нравственное развитие общества, а также пути дальнейшего развития страны. В связи с этим особую значимость приобретает проблема

профессиональной подготовки учителей, формирование их нравственной, этической и эстетической культуры.

В историко-педагогических исследованиях достаточно глубоко изучены вопросы, связанные с социальной ролью педагогической профессии, с профессиональными качествами учителя, с творческими, коммуникационными и иными аспектами его труда, с уровнем и качеством реализации им основных задач учебно-воспитательного процесса, с условиями развития индивидуальности педагога, с оценкой эффективности его деятельности и т.д. Вместе с тем вопросы социокультурной миссии педагога, аксиологического содержания его деятельности, этического оформления профессионального поведения, соотношения веры и научного знания в его деятельности, политики и идеологии в решении практических педагогических задач, проблемы мировоззренческой ориентации, концептуального осмысления содержания педагогического процесса и ряд других пока не нашли должного отражения в научной литературе.

Специфика педагогического труда, задающая перспективы развития человечества и человека, обуславливает необходимость обсуждать вопрос о том, каким должен быть учитель, реализующий эту миссию в определенном социокультурном пространстве. Учитель, как ведущий субъект образовательного процесса, должен создавать благоприятные условия для социализации и развития личности ребенка. Благодаря профессиональному труду педагога происходит приобщение школьников к исторической культурной традиции, к высшим ценностям (истине, добру, красоте, нравственности и т.д.), обретение знаний и навыков социально приемлемого поведения и пр. Педагог – это связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. В меняющемся мире профессий, общее количество которых насчитывает несколько десятков тысяч, профессия Учителя (Педагога) остается неизменной, хотя ее содержание, условия труда, количественный и качественный состав меняются.

Выступая как индивидуальный субъект педагогической деятельности, педагог представляет собой общественный субъект – носитель общественных знаний и ценностей. В силу этого в субъектной характеристике педагога всегда соединяются аксиологическая (ценностная) и когнитивная плоскости. При этом вторая включает также два плана – общекультурные и предметно-профессиональные знания. Являясь индивидуальным субъектом, педагог всегда представляет собой личность во всем многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств.

Своим происхождением учительская профессия обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип деятельно-

сти, назначение которой – подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры.

Еще в начале XX в. П.Ф. Каптерев отметил, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения. П.Ф. Каптерев, прежде всего, выделил «специальные учительские свойства», к которым отнес «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант». Первое свойство объективного характера, по мнению автора, заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом – в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской натуры, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство – субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве. Второе включает педагогический такт, педагогическую самостоятельность и педагогическое искусство. Учитель должен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии.

Наряду со «специальными» учительскими свойствами, которые были отнесены к «умственным», П.Ф. Каптерев отметил и необходимые личностные «нравственно-волевые свойства» учителя, к которым были отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям. При этом «...любовь к детям и юношеству нужно отличать от любви к учительской профессии: можно очень любить детей, глубоко симпатизировать юношеству и в то же время быть не расположенным к учительской деятельности; можно, наоборот, ничего не иметь собственно против учительской деятельности, предпочитать ее даже другим, но не питать ни малейшего расположения ни к детям, ни к юношеству». Очевидно, что только объединение подлинной любви к учащимся и к педагогической профессии обеспечивает профессионализм учителя.

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность. В.А. Крутецкий добавляет к этому склонность человека работать и общаться с детьми. Подчеркнем также важность для учителя желания самосовершенствования, саморазвития, ибо, как точно отметил еще К.Д. Ушинский, учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель. Эта важнейшая мысль подчер-

кивалась П.Ф. Каптеревым, П.П. Блонским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и другими педагогами и психологами.

С начала XX в., на втором этапе развития педагогической психологии, начинает формироваться самостоятельная проблема свойств, качеств учителя, педагога, обеспечивающих эффективность его деятельности. Приведенную выше характеристику этих свойств по П.Ф. Каптереву можно считать одной из первых попыток структурного представления. Действительно, П.Ф. Каптерев выделил объективные и субъективные свойства, факторы и наметил их иерархию.

В настоящее время в отечественной педагогической психологии проблема субъектных свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и эмпирического изучения. Это позволяет представить общую структуру субъектных свойств педагога.

По Н.В. Кузьминой, структура субъектных факторов включает тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят: специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой факторной структуры – личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический. Последний компонент структуры включает профессиональные знания и умения. Это профессиональная компетентность, определяемая по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология), и уровню саморазвития. Существенны здесь предложенная автором дифференциация самого явления компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов, эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события.

Согласно А.К. Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

1. *Объективные характеристики:* профессиональные, психологические, педагогические знания; профессиональные умения.
2. *Субъективные характеристики:* профессиональные, психологические позиции и установки; личностные особенности.

Как видно из сопоставления этой структуры со структурой субъектных свойств педагога, представленной Н.В. Кузьминой, в ней специально не выделен блок способностей и несколько по-другому трактуется само

понятие компетентности. Так, если в концепции Н.В. Кузьминой компетентность есть фактор, рядоположенный с другими факторами педагогической профессиональной деятельности, то в концепции А.К. Марковой профессиональная компетентность есть родовое понятие. Она включает все субъектные свойства, проявляемые в деятельности и обеспечивающие ее эффективность.

Согласно А.К. Марковой, профессионально компетентен такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников. Большим достоинством данного подхода является то, что все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами труда учителя – собственно педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью педагога. Это позволяет А.К. Марковой достаточно наглядно представить, во-первых, самого субъекта педагогического труда – учителя; во-вторых, предложенная трактовка (при некоторой условности разграничения деятельности и общения) позволяет операционализировать рассмотрение педагогических субъектных свойств при помощи их модульного представления; в-третьих, подход А.К. Марковой к трактовке профессиональной компетентности в ее собственно деятельностном компоненте – умениях – позволил автору не только выделить одиннадцать групп умений, но и сделать их «сквозными» для всех сторон труда учителя.

Модульное представление профессиональной компетенции учителя А.К. Марковой включает: стороны труда учителя, психологический модуль для каждой стороны труда, психологические характеристики труда учителя, профессионально-педагогические умения и знания, профессиональные позиции, профессионально-психологические особенности (качества), педагогическую деятельность учителя, процесс труда, педагогическое общение учителя, личность учителя, результат труда, обученность и воспитанность школьников.

Рассматривая профессионально значимые качества педагога, Л.М. Митина соотносит их с двумя уровнями педагогических способностей по Н.В. Кузьминой – проективными и рефлексивно-перцептивными. В исследовании Л.М. Митиной были выделены более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем список этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициа-

тивность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем этого портрета являются собственно личностные качества: педагогическая направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я», компетентность, гибкость.

Еще одним важным субъектным свойством педагогической деятельности является сопротивление синдрому эмоционального сгорания или психофизиологического истощения. Н.А. Аминов приводит перечень признаков этого синдрома:

- истощение, усталость;
- психосоматические осложнения;
- бессонница;
- негативные установки по отношению к другим;
- негативные установки по отношению к своей работе;
- пренебрежение исполнением своих обязанностей;
- увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства);
- уменьшение аппетита или переедание;
- негативная самооценка;
- усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности);
- усиление пассивности (цинизм, пессимизм, ощущение безнадежности, апатия);
- чувство вины.

Автор подчеркивает, что последний симптом свойственен только людям, профессионально, интенсивно взаимодействующим с другими людьми. При этом он предполагает, что синдром эмоционального сгорания проявляется сильнее у учителей, у которых выявляется профессиональная непригодность. Качество сопротивляемости развитию этого действительно субъектного синдрома (так как он развивается в процессе и результате деятельности) предпосылается индивидуальными психофизиологическими и психологическими особенностями, которые в значительной мере обуславливают и сам синдром сгорания.

2. Профессиональные способности педагога

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные общие и специальные способности. Отечественные исследователи на основе положений С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова о способностях как психологических условиях успешности выполнения определенной деятельности выделили целый набор педагогических способностей. Различные классификации педагогических способностей представляли Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, а в наиболее обобщенном виде они представлены В.А. Крутецким. Он выделил девять групп педагогических способностей.

1. *Академические* способности, т.е. способности к соответствующей преподаваемому предмету области наук. Они выражаются в том, что учитель знает свой предмет значительно глубже и шире объема школьной программы, постоянно следит за развитием своей науки и новыми открытиями в ней, свободно владеет учебным материалом и проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы скромную исследовательскую работу.

2. *Дидактические* способности, т.е. способности передавать материал учащимся, делая его доступным для детей, преподносить им проблему доступно и понятно, вызывать у них интерес к предмету, стимулировать их к активному самостоятельному мышлению, ориентировать на самостоятельное получение знаний. Учитель, обладающий дидактическими способностями, умеет в случае необходимости соответствующим образом адаптировать учебный материал, сделать трудное легким, сложное – простым, неясное – понятным.

3. *Перцептивные* способности. Понятие «перцепция» в переводе с латинского означает восприятие, слово же «перцептивный» характеризует все, что относится к познавательному процессу восприятия. В данном случае имеется в виду перцепция социальная, т.е. восприятие и понимание человека человеком. К перцептивным педагогическим способностям относятся способность к познанию внутреннего мира ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и переживаемых им временных психических состояний. Учитель с выраженными перцептивными способностями по небольшим внешним проявлениям, а иногда и вообще без них улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. *Речевые* способности, т.е. способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью вербальной речи (словесных формулировок, интонаций, пауз, громкости), мимики и пантомимики. Речь отличающегося этими способностями учителя на уроке всегда обращена к ученикам. В каждой ситуации урока – при опросе, объяснении нового материала, выражении одобрения или порицания – его речь характеризуется внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит, един-

ством обращения и отношения, т.е. совпадением смыслового содержания произносимых слов и их интонационного оформления.

5. *Организаторские* способности (относятся к организации работы и учеников, и самого учителя). Педагог с высокими организаторскими способностями может сплотить ученический коллектив, мотивировать его на решение важных задач, а также правильно организовать собственную работу, разумно планировать и контролировать ее. Одним из проявлений этих способностей является выработка у опытных учителей своеобразного чувства времени – умения правильно распределить работу во времени, уложиться в намеченные сроки и даже без часов оценить количество прошедшего времени на уроке.

6. *Авторитарные* способности, т.е. способности к эмоционально-волевому влиянию на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Эти способности зависят прежде всего от волевых качеств учителя (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и др.), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, убежденности учителя в своей правоте и умения передать эту убежденность воспитанникам так, чтобы они приняли ее сознательно, а не под давлением авторитета учителя «сверху».

7. *Коммуникативные* способности, т.е. способность к общению с детьми, умение находить правильный подход к учащимся, установление с ними оптимальных деловых и личных взаимоотношений, наличие педагогического такта.

8. *Прогностические* способности, или педагогическая интуиция. Это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий и основанном на этом представлении, как следует себя вести при общении с каждым учащимся, какие формы и методы воздействия на него следует использовать для достижения наибольшего прогресса в его интеллектуальном и личностном развитии. Учитель с высокоразвитыми прогностическими способностями в состоянии предвидеть, что получится из ученика в будущем, прогнозировать развитие тех или иных его психических свойств и качеств.

9. *Способность к распределению своего внимания одновременно между несколькими видами деятельности.* Наличие этой способности особенно необходимо во время урока, где учителю приходится одновременно следить за содержанием и формой изложения материала (своими или отвечающего ученика), держать в поле внимания весь класс, реагировать на признаки утомления, невнимательности, непонимания, на нарушения дисциплины и наконец следить за собственным двигательным поведением (позой, мимикой, пантомимикой, походкой, перемещениями по классу).

В трактовке Н.В. Кузьминой подчеркивается, что способности субъекта педагогической деятельности в значительной мере определяют ее успешность. Она рассматривает педагогические способности как специфическую форму чувствительности педагога к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности и к учащемуся как субъекту общения, познания, труда. Исследователи школы Н.В. Кузьминой сделали важный вывод о том, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что другие специальные способности (например, лингвистические, математические, артистические, музыкальные, художественные, литературные) включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития. Выделены три типа сочетания педагогических и других специальных способностей, которые: а) помогают; б) нейтральны; в) мешают педагогической деятельности.

Р.С. Немов среди прочих педагогических способностей отдельно выделил перечень *воспитательных* способностей:

- 1) способность правильно оценивать внутреннее состояние человека, сочувствовать, сопереживать ему (эмпатия);
- 2) способность быть примером и образцом для подражания со стороны детей в мыслях, чувствах и поступках;
- 3) способность вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей;
- 4) способность приспосабливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка;
- 5) способность вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию;
- 6) способность находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания;
- 7) способность вызывать к себе уважение воспитываемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей.

В среде педагогов немало хороших учителей, сравнительно слабых как воспитатели. Встречаются и такие, кто способен неплохо воспитывать детей, но гораздо хуже справляется с ролью учителя. Это обстоятельство свидетельствует о том, что сфера приложения педагогических способностей у таких людей может быть различной – либо преимущественно учительской, либо главным образом воспитательской.

3. Структура и динамика профессионального самосознания педагога

Для педагогической деятельности проблема профессионального самосознания приобретает особую актуальность потому, что результаты

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

Структуру профессионального самосознания учителя можно представить следующим образом:

- «актуальное Я» – то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;

- «ретроспективное Я» – то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы;

- «идеальное Я» – то, каким хотел бы быть или стать учитель;

- «рефлексивное Я» – то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

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

Наиболее часто экспериментально изучаемым элементом самосознания является самооценка. Самооценка профессиональных способностей, знаний и достижений может быть рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной Я-концепции личности.

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

В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять операционно-деятельностный и личностный аспекты.

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

Самооценка по этим двум аспектам не обязательно согласованна. Дискордантность (рассогласование) самооценки по операционно-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки целесообразно также выделять самооценку результата и самооценку потенциала.

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

Я-концепция учителя тесным образом взаимосвязана с Я-концепцией обучающихся. Поскольку Я-концепция имеет социальную природу, то для формирования самоустановок учащихся важным является характер межличностных отношений в классе. Вклад педагога в эти отношения определяется его картиной мира, мировоззрением, жизненной позицией и Я-концепцией (негативной или позитивной). В психолого-педагогической литературе представлены следующие психологические характеристики педагогов с негативной и позитивной Я-концепцией.

Учителя с негативной Я-концепцией не любят свою работу, испытывают чувство личностной или профессиональной неадекватности, непроизвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям. В одном случае такие педагоги ведут себя жестко, авторитарно, пытаются защититься от учащихся агрессией, в другом – могут быть пассивны, не руководят учебной деятельностью обучающихся, легко отклоняются от цели урока, проявляют безразличие к процессу обучения и его результату. Педагоги с негативной Я-концепцией отрицательно реагируют на учащихся, которые их недолюбливают; стимулируют учеников к учебе, вызывая у них чувство вины за промахи; строят учебную деятельность на основе конкурентной борьбы; устанавливают жесткую дисциплину; увеличивают степень наказания учащихся пропорционально их вине. Подобного рода «профессиональной» деятельностью педагог с негативной Я-концепцией стремится повысить собственную самооценку, доказывая при этом, что другие хуже.

Для учителя с позитивной Я-концепцией важна в большей степени внутренняя психологическая сторона педагогического взаимодействия. Он пытается понять точку зрения другого, и на основе этого действует.

Для такого педагога люди и их реакции более значимы, нежели вещи и формальные ситуации. Человек для него – личность, обладающая достоинством. Педагог с позитивной Я-концепцией стремится к максимальной гибкости, демонстрирует способность к эмпатии, умеет придать личностную окраску преподаванию, владеет стилем легкого, неформального, теплого общения с обучающимися, предпочитает устные контакты письменным. Учителю с позитивной Я-концепцией свойственны: эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность, креативность, инициатива, профессиональная компетентность. Поэтому позитивная Я-концепция такого учителя способствует развитию позитивной Я-концепции его учеников.

В завершение необходимо отметить, что доверие детей определяется тем, что они думают о педагоге. Если учитель не восприимчив к индивидуальным особенностям школьников, если он не прикладывает усилий, чтобы запомнить имя ребенка или содержание своих бесед с ним, это служит для школьника признаком того, что его не воспринимают как личность. Профессионально компетентные педагоги эффективно влияют на самосознание обучающихся, на становление их как личности, учат их верить в себя, справляться с трудностями и в полной мере реализовывать свои возможности в учебной деятельности.

РАЗДЕЛ 5

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Тема 15. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса

1. Образовательный процесс как взаимодействие.
2. Виды педагогического взаимодействия.
3. Психология и педагогика сотрудничества.
4. Психология педагогической оценки.

1. Образовательный процесс как взаимодействие

Педагог и обучающиеся являются активными сторонами образовательного процесса и субъектами деятельности: педагогической и учебной соответственно. В связи с этим образовательный процесс вполне корректно можно охарактеризовать как взаимодействие.

Во всяком взаимодействии людей выявляются его характеристики – *осознанность* и *целенаправленность*. Цель участников взаимодействия может быть либо общей, либо каждый участник может преследовать свою

цель. В зависимости от цели, которую ставят перед собой участники взаимодействия, выделяют разные его формы: *сотрудничество* – в случае общности цели и усилий по ее достижению; *конфликт* – в случае взаимоисключающих друг друга целей каждого из участников; *противоборство* – когда перед участниками стоит одна цель, но достижение ее одним из них исключает ее достижение другим.

Взаимодействие педагога и учащихся, общающихся между собой, входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который протекает внутри образовательной системы. В этой системе в тесном взаимодействии находятся ее подсистемы: управление (министерство, отдел образования), администрация (ректорат, директорат), педсовет, преподавательские коллективы, классы, группы. Каждая из подсистем имеет свои направления взаимодействия с другими подсистемами. Между всеми ними учебное взаимодействие реализуется в форме сотрудничества – совместной, направленной на достижение общего результата деятельности.

Кроме того, образовательная система взаимодействует с другими системами – семьей и общественностью. Все эти линии взаимодействия прямым или косвенным образом отражаются на учебном процессе непосредственно в классе. Это выражается в отношении учеников к учебе, учителям и школе в целом, которое зависит от сочетания их систем жизненных ценностей с характером учебной деятельности.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое взаимодействие. В него включаются собственно учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя, взаимодействие учеников между собой, а также межличностное взаимодействие, которое может влиять на учебно-педагогическое взаимодействие как положительно, так и отрицательно. В истории учения взаимодействие по линии «ученик – учитель» реализовывалось в разных формах: в индивидуальной работе, классно-урочной работе, консультировании с учителем при самостоятельной работе ученика, бригадно-лабораторном методе организации обучения и т.д. В любой из этих форм взаимодействия каждая из сторон реализует свою активность. У обучающегося активность в наибольшей мере проявляется при индивидуальных формах взаимодействия. В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие осуществляется и в новых формах сотрудничества – деловых и ролевых играх, тренингах. Таким образом, на историческом пути развития образования создавались, отмирали и возрождались разнообразные планы и формы учебного взаимодействия, усложнялась и его общая схема.

Педагогическое взаимодействие происходит на субъект-субъектном уровне. Раньше было принято описывать учебное взаимодействие по схеме «субъект – объект», где в качестве активного субъекта рассматривался

только учитель, инициирующий обучение, передающий знания, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик считался объектом обучения и воспитания. Но поскольку мы рассматриваем всех участников образовательного процесса как активные его стороны, то взаимодействие учителя с учениками можно трактовать как двухстороннее субъект-субъектное взаимодействие. При этом, поскольку учебная деятельность учащихся осуществляется в классе, где они взаимодействуют также и между собой, в задачи учителя входит формирование класса как единого коллективного субъекта учебной деятельности, поэтому взаимодействие учителя с учащимися можно обозначить схемой «субъект – субъект коллективный». Поскольку предмет и цели деятельности педагога и учеников совпадают, все вместе они образуют единый совокупный субъект образовательного процесса. Таким образом, складывающееся по такой схеме взаимодействие представляет собой многоярусное образование, прочность которого во многом основана на установлении психологического контакта между участниками взаимодействия.

Психологический контакт возникает в результате достижения общности психического состояния людей благодаря их взаимопониманию, обоюдной заинтересованности и доверию друг к другу. Контакт осознается и переживается субъектом как положительный, подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, а сам факт его установления приносит им эмоциональное удовлетворение. Внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание и содействие.

В основе *эмоционального сопереживания* лежит психологическое явление «заражения», заключающееся в бессознательной передаче психического настроя от одного индивида другому, от группы к одному индивиду или от индивида к группе. Эмоциональное сопереживание субъектов учебного взаимодействия является одновременно и фоновым, и основным механизмом контакта. Оно вызывается в первую очередь личностными особенностями взаимодействующих субъектов, значимостью цели взаимодействия, отношением сторон к необходимости взаимодействия.

Кроме эмоционального сопереживания, установлению и укреплению психологического контакта способствует *интеллектуальное сопереживание* – мыслительное содействие, определяемое включенностью субъектов взаимодействия в одну и ту же деятельность по рассмотрению той или иной проблемы и направленное на решение общих для них мыслительных задач. Механизм интеллектуального сопереживания и содействия обусловлен совместностью интеллектуальной деятельности педагога и учеников.

Внутренними условиями возникновения контакта между взаимодействующими сторонами являются искреннее уважение друг к другу, эмпатийность (способность к пониманию эмоционального состояния другого), толерантность (терпимость к чужим мнениям и установкам). Внешним проявлением контакта является поведение взаимодействующих субъектов: позы, жесты, направление взглядов, речь, ее интонации, паузы в ней и др.

Таким образом, учебно-педагогическое взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – учеников и учителя, являющихся субъектами, согласованность действий которых определяется психологическим состоянием контакта.

2. Виды педагогического взаимодействия

По мнению Я.Л. Коломинского, внутренняя основа педагогического взаимодействия – это педагогическое отношение: чувства, образы, мысли, которые вызывают у учителя ученики, и вообще собственная его педагогическая деятельность. На первом месте в педагогическом отношении, или, иначе, отношении педагога к детям, к ученикам, конечно, *эмоциональные чувства и переживания*. Согласно ученому, отношения между учителем и учеником можно представить как ось, где на верхнем полюсе, плюсовом, теплом, – любовь, а на нижнем, минусовом и холодном, – ненависть, а посередине – ноль. Мифическое безразличие, нейтральное отношение, которое при пристальном взгляде оказывается опять-таки либо симпатией, либо антипатией. Правда, и в педагогических отношениях возможны сложные противоречивые переживания, эмоциональные состояния. При этом ученики их чутко улавливают, безошибочно прочитывают, где гнев вызван искренним огорчением учителя, а где просто эмоциональный срыв.

В педагогическом отношении представлен *наглядный образ* ученика, его обобщенный портрет, и *мысли об ученике, суждения о нем*. Особенно важны для формирования взаимоотношений между учителем и учеником те словесные комментарии, которыми сопровождаются все эпизоды их взаимодействия; комментарии при оценивании, реплики, случайные замечания. В данном случае можно говорить о переходе от внутренней к внешней стороне педагогического взаимодействия – от педагогического отношения к педагогическому общению. По мнению Я.Л. Коломинского, педагогическое общение – это такое поведение учителя, в процессе которого проявляются, видоизменяются и развиваются его отношения с учениками.

В педагогическом взаимодействии его внутренние и внешние «поведенческие» компоненты взаимосвязаны, а отношение учителя к ученику может быть либо положительным, либо отрицательным.

Согласно Я.Л. Коломинскому, по соответствию внутреннего состояния и внешних проявлений, отношения и общения можно выделить два типа согласованного педагогического взаимодействия, где внешнее и внутреннее совпадают. Это совпадение может осуществляться на позитивном уровне, когда учитель положительно относится к своей деятельности и к ученикам, любит и своих учеников, и свою многотрудную работу и в соответствующей форме адекватно проявляет это отношение в своем поведении. Словесная формула: *«тепло – тепло» (положительно – положительный)*. Совсем не значит, что такой учитель – вечно улыбающийся добрячок. Любовь может быть строгой, а в соответствии с этим строгими бывают и слова, и жесты, и поступки. Здесь есть место и гневу, и всему спектру других человеческих эмоций. Но это строгость сквозь любовь, гнев сквозь любовь. В результате – ответная любовь обучающегося к учителю и школе.

Противоположная форма взаимодействия, в которой внутреннее и внешнее тоже соответствуют друг другу, – соответствие на отрицательном уровне: *«холодно – холодно» (отрицательно – отрицательный)*. Учитель этого типа не любит детей, тяготится педагогической деятельностью. При этом он более или менее откровенно проявляет свое отношение и в поведении; редко советует, часто приказывает; редко помогает, часто требует; неохотно хвалит, с удовольствием наказывает.

Когда у педагогов внутреннее отношение к ученикам и педагогическое их поведение не совпадают, принято выделять следующие два типа несогласованного педагогического взаимодействия. Первый тип такого взаимодействия может быть обозначен словесной формулой *«внутри тепло – снаружи холодно» (положительно – отрицательный)*. При этом учителя в душе прекрасно относятся к детям, любят свою работу, но внешне они демонстрируют сдержанность, строгость, холодность, авторитарность. Второй тип взаимодействия противоположен предыдущему, когда не совпадает внешнее и внутреннее, – *«холодно внутри – тепло снаружи» (отрицательно – положительный)*. В этом случае педагоги имеют отрицательную Я-концепцию, не любят ни детей, ни свою работу, но внешне позиционируют себя как настоящего профессионала и знатока своего дела.

Согласно подходу Я.Л. Коломинского к проблеме педагогического взаимодействия, целесообразно различать разные формы педагогического общения: преднамеренное (осознаваемое) и непреднамеренное (неосознаваемое). *Преднамеренное* – это такие речевые и неречевые акты поведения педагога, которые он строит и воспринимает именно как меры воспитательного воздействия, прямо или косвенно направленные на формирование личности детей или межличностных отношений между ними. Под непреднамеренным педагогическим общением понимаются такие акты поведения педагога, которые не осознаются им как меры воспитательного воздействия.

Результаты многочисленных исследований (Н.А. Березовин, И.И. Заяц, Я.Л. Коломинский, Н.М. Плескачева и др.) показали, что подлинный стиль педагогического отношения часто обнаруживает себя в таких непроизвольных, непреднамеренных актах педагогического взаимодействия.

В педагогическом взаимодействии своеобразно сочетаются преднамеренные, целенаправленные, осознаваемые и стихийные, непреднамеренные, неосознаваемые педагогом воздействия на обучающегося. По мнению В.А. Канн-Калика, систему, приемы и навыки сознательно-психологического взаимодействия педагога и учащегося, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств, можно обозначить как профессионально-педагогическое общение и сотрудничество.

3. Психология и педагогика сотрудничества

Сотрудничество в образовательном процессе реализуется на практике в виде коллективных, кооперативных, групповых форм учебной работы. Для обозначения учебной работы, основанной на непосредственном взаимодействии обучающихся, употребляются разные понятия: «групповая работа», «совместная учебная деятельность», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество» и др. Термин «учебное сотрудничество» используется как наиболее емкий и общий по отношению к другим терминам, обозначающий в то же время многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой.

Сотрудничество как совместная деятельность субъектов образовательного процесса характеризуется в отличие от индивидуальной работы следующими свойствами: а) пространственным и временным соприсутствием; б) единством цели; в) организацией и управлением общей деятельностью; г) разделением функций, действий и операций между участниками совместной деятельности; д) наличием позитивных межличностных отношений.

Педагогическое сотрудничество представляет собой разветвленную сеть взаимодействий как минимум по четырем линиям: 1) «учитель – ученик (ученики)»; 2) «ученик – ученик» (в парах и тройках); 3) общегрупповое взаимодействие учеников в коллективе; 4) «учитель – педагогический коллектив». Эти линии существуют не изолированно друг от друга: линия «учитель – ученик», как правило, дополняется линией общегруппового взаимодействия, если работа учителя идет с целым классом, или линией «ученик – ученик» при выполнении на уроке тех видов работы, которые требуют объединения учеников в малые группы.

Большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса свидетельствует о положительном влиянии организации учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников. По сравнению с индивидуальной работой при сотрудничестве успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал. Организация общегруппового сотрудничества представляет немалые трудности, но именно она подготавливает становление группы как коллективного субъекта учебной деятельности, способного к равнопартнерскому сотрудничеству с учителем. Ведущий разработчик проблемы психологии учебного сотрудничества Г.А. Цукерман, обобщая проведенные в мире исследования, отмечает следующие достоинства совместной учебной деятельности:

- возрастают объем усваиваемого материала и глубина его понимания;
- растут познавательная активность, творческая самостоятельность обучающихся;
- тратится меньше времени на формирование знаний и умений;
- меньше становится проблем с дисциплиной, обусловленных дефектами учебной мотивации;
- ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортнее чувствуют себя в школе;
- меняется характер взаимоотношений учеников;
- усиливается сплоченность класса, при этом самоуважение и взаимное уважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- ученики приобретают важнейшие социальные навыки – такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные симпатии детей, уровень их подготовки, свойственные им темпы работы;
- воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем развитии проходят стадию конфликтных отношений и преодолеть ее без вмешательства учителя школьники, как правило, еще не могут.

Совместная работа обучающихся влияет не только на каждого из них, но и на саму их деятельность. Совместное учебное действие представляет собой специфическую учебную ситуацию, которая должна отвечать требованиям общности цели, выполнения собственного индивидуального действия каждым участником, координированности всеми всех и всего и не простого сложения результатов отдельных действий, а получения общего результата. Перед группой учащихся ставится мыслительная

задача, решить которую можно только коллективно. Общегрупповая деятельность по решению задачи имеет общегрупповой результат, при этом действия каждого отдельного учащегося имеют общий для всей группы смысловой стержень. Влияние сотрудничества на личностное развитие учеников заключается в том, что у них вырабатывается умение оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения в зависимости от его, ученика, места и функции в совместной деятельности.

Педагогическое сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников. Наиболее распространенными способами учебного сотрудничества при решении учебных задач являются дискуссия, обсуждение проблемного вопроса. Диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуются логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения. Соответственно, задача, которую ставит педагог перед классом в расчете на ее решение путем учебного сотрудничества, должна объективно предполагать существование более чем одной точки зрения на содержание и способ ее решения. Такие задачи требуют достаточно высокого уровня владения теоретическими знаниями и умения применять их в конкретных ситуациях.

Достаточно большое значение для эффективности педагогического сотрудничества имеет характер его организации, в частности внешняя регламентация деятельности участников через распределение ролей или задание способов совместной работы. Важным способом организации сотрудничества является предварительная отработка программы совместного решения учебных задач. Исследования показали, что такая программа повышает продуктивность последующей совместной работы.

Педагогическое сотрудничество формируется не сразу. Приходящие в школу дети, еще не в полной мере владеющие приемами и способами осуществления индивидуальной учебной деятельности, не могут сами наладить и деятельность коллективную и еще не умеют сотрудничать с учителем. Динамика становления совместной деятельности учителя и учеников подробно рассмотрена В.П. Панюшкиным, который выделил две фазы становления совместной деятельности учителя и учеников, включающие шесть ее форм.

1. *Фаза приобщения к деятельности* включает: 1) разделенные между учителем и учащимися действия; 2) имитирующие действия учащихся; 3) подражательные действия учащихся.

2. *Фаза согласования деятельности учащихся и учителя* включает: 1) саморегулируемые действия учащихся; 2) самоорганизуемые действия учащихся; 3) самопобуждаемые действия учащихся.

Эти фазы выделяются в становлении учебного сотрудничества школьников с педагогом. Относительно студенческого возраста В.П. Панюшкиным предполагается третья фаза – *партнерство* – в совершенствовании освоения деятельности. Равнопартнерство в этой модели совместной деятельности учеников и преподавателя является результатом ее развития и становления. Думается, что чем старше обучающиеся, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе.

4. Психология педагогической оценки

Одним из главных аспектов взаимодействия педагога с учениками является стимулирование им их учебной деятельности. Как бы ни оценивал учитель учебные успехи учащихся, все его оценки в конечном счете сводятся к системе поощрений и наказаний. Поощрения стимулируют развитие положительных свойств и особенностей психики, а наказания предотвращают возникновение отрицательных.

Усилия учеников в учебной деятельности оцениваются педагогом с помощью выставляемых отметок. *Отметка* сочетает в себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка является поощрением, а плохая – наказанием. В условиях белорусской системы образования используется 10-балльная система отметок. В реальности полностью безошибочно и качественно выполненную работу обучающегося можно оценить только оценкой «отлично». Если же ученик получает «хорошо», для него это сигнал о том, что какие-то ошибки и недочеты в его работе все-таки имеются, т.е. «восемь», «семь» уже несут в себе некую отрицательную для ученика информацию. Другое дело, если ранее он чаще получал отметки ниже семерки: тогда «шесть», «пять», «четыре» будут означать, что работа выполнена лучше его обычного уровня, и это может заставить ученика поверить в свои силы и простимулировать его к дальнейшей работе по предмету.

Кроме отметок, стимулирование учебной деятельности детей осуществляется и другими способами. Побудители должны быть разнообразными и использоваться в зависимости от того, могут ли они удовлетворить актуальные на данный момент потребности ребенка. Стимулы могут быть следующих видов: *органические* – связанные с удовлетворением органических потребностей ребенка (вкусное, сладкое, приятное физически); *материальные* – приобретение в собственное пользование желанных, интересных и привлекательных для ребенка вещей; *моральные* – удовольствие от сознания выполненного долга, от оказания помощи людям, от соответствия своих поступков высоким нравственным ценностям; *социально-*

психологические – повышение внимания, уважение, отведение престижной и значимой роли; *индивидуальные* – что-то личное, существенное для ребенка, имеющее для него особое значение.

Действие различных стимулов на ребенка ситуационно и личностно опосредовано: восприятие и оценка им тех или иных стимулов как значимых обусловлены тем, в какой ситуации это происходит. Один и тот же стимул может по-разному повлиять на дальнейшую деятельность и успехи в ней в зависимости от того, был ли он значим для данного ученика в данный момент или нет. Если от получения высокой оценки зависят какие-либо другие важные события в его жизни, она может стать сильным стимулом к достижению успеха. Если же от нее мало что зависит в жизни и деятельности ребенка, она, скорее всего, не станет существенным стимулом к деятельности. Под личностной опосредованностью воздействия стимулов понимается зависимость результатов этого воздействия от индивидуальных особенностей учащегося, его психического состояния в данный момент времени. На него будут сильнее действовать стимулы, касающиеся удовлетворения наиболее актуальных на тот момент потребностей. Эмоционально возбужденный человек может воспринимать значимость стимулов несколько иначе, чем спокойный. Эти особенности восприятия стимулов касаются и педагогических оценок.

Педагогическая оценка играет важную стимулирующую роль в мотивации индивидуального поведения при возникновении потребности в интеллектуальном и личностном развитии. Эта оценка должна обеспечить максимум мотивированности ребенка в учебной деятельности с учетом следующих обстоятельств:

- 1) знания учителем необходимого и достаточного множества разнообразных стимулов, которые влияют на стремление ребенка к успехам в учении и воспитании;
- 2) знания подлинных мотивов участия детей в данных видах деятельности;
- 3) знания индивидуальных различий в мотивации учения и воспитания;
- 4) знания ситуативных факторов, которые воздействуют на мотивацию усвоения информации, формирование умений и определенных качеств личности у детей.

Педагогические оценки, рассматриваемые как поощрения и наказания, должны быть уравновешенными. С одной стороны, они должны активизировать развитие у ребенка положительных свойств, с другой – препятствовать возникновению у него отрицательных качеств личности и неправильных форм поведения. В зависимости от индивидуально-психологических особенностей ребенка, его возраста, ситуации и ряда других факторов соот-

ношение и характер педагогических оценок, используемых в качестве поощрений и наказаний, должны меняться, чтобы не снижалась их эффективность.

Под *эффективностью* педагогической оценки понимается ее стимулирующая роль в обучении и воспитании детей. Педагогически эффективной считается такая оценка, которая создает у ребенка стремление к самосовершенствованию, приобретению знаний, умений и навыков, выработке у себя ценных положительных качеств личности, социально полезных форм культурного поведения.

Следует помнить, что личная значимость для ребенка того или иного вида получаемой педагогической оценки может со временем меняться, поскольку по мере взросления и от ситуации к ситуации у него изменяется иерархия потребностей и ранее значимые оценки утрачивают стимулирующую роль, а вместо них на первый план выходят другие, более соответствующие возрастному развитию ребенка. Наконец, существуют индивидуальные различия между детьми, в силу которых важный для одного ребенка стимул может вообще не быть сколько-нибудь действенным стимулом для другого.

Из вышесказанного следует, что наиболее действенными способами повышения персональной значимости педагогической оценки являются:

- 1) систематическое изучение и учет индивидуальных интересов и потребностей ребенка;
- 2) актуализация тех потребностей и интересов, которые соответствуют имеющимся в распоряжении педагога стимулам;
- 3) варьирование характера педагогических оценок с целью избежания привыкания к ним ребенка;
- 4) применение педагогических оценок значимыми для ребенка людьми, которых он уважает и кому доверяет.

Выделяется несколько видов педагогических оценок, образующих разные классификации: оценки могут быть предметными и персональными, материальными и моральными, результативными и процессуальными, количественными и качественными. *Предметные* оценки касаются того, что делает или уже сделал ребенок, – содержания, предмета, процесса и результата деятельности, но не самого ребенка. *Персональные* оценки, напротив, относятся к личности, отмечают индивидуальные качества, старания, умения, прилежание и т.п. *Материальные* педагогические оценки включают разные способы материального стимулирования детей за успехи в деятельности: деньгами, привлекательными вещами и др. *Моральные* педагогические оценки содержат в себе похвалу или порицание, характеризующие действия ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам морали. *Результативные* педагогические оценки относятся к конечному результату деятельности, акцентируют внимание в основном на нем,

не беря в расчет способы достижения этого результата и другие особенности деятельности. *Процессуальные* оценки, напротив, относятся к процессу деятельности, подчеркивают, как был достигнут полученный итог, что лежало в основе побуждения, направленного на достижение соответствующего результата. *Количественные* педагогические оценки соотносятся с объемом выполненной работы, числом решенных задач, сделанных упражнений и т.п. *Качественные* оценки касаются качества выполненной работы, точности, аккуратности, тщательности и других аналогичных показателей ее совершенства.

В заключение отметим, что оценочная деятельность педагога оказывает воспитательное воздействие на обучающегося и является фактором социального влияния, вызывающим определенные социально-психологические изменения в структуре межличностных отношений учеников.

Тема 16. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса

1. Понятие педагогического общения. Основные функции и характеристики педагогического общения.
2. Этапы педагогического общения.
3. Барьеры педагогического общения, их виды и характеристика.

1. Понятие педагогического общения. Основные функции и характеристики педагогического общения

Под педагогическим общением понимается форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников с помощью вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. Педагогическое общение учителя со школьниками в процессе обучения создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, создает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Специфика педагогического общения проявляется в его *направленности*. Оно направлено не только на взаимодействие обучающихся и организацию их личностного развития, но и на организацию усвоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется по меньшей мере тройной направленностью: 1) на само учебное взаимодействие; 2) на обучающихся; 3) на предмет усвоения. В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социаль-

ной и предметной. Учитель, работая с одним учащимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в классе, и, наоборот, работая со всем классом, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения выражается в органичном сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Второе специфическое качество педагогического общения обусловлено его *обучающей функцией*, которая включает в себя воспитывающую функцию. Обучающая функция реализуется в специально организованном процессе любого уровня образовательной системы – дошкольном, школьном, вузовском. Хотя обучающая функция педагогического общения является ведущей, она не вытесняет других его функций, обеспечивающих многостороннее взаимодействие учителя и учеников, а также учеников между собой. Другие главные функции педагогического общения – воспитывающая и фасилитативная. Воспитывающее воздействие педагогического общения на психику охарактеризовал А.Б. Добрович: «Какой бы предмет ни преподавал учитель, он передает ученику, прежде всего, убеждение в силе человеческого разума, могучую тягу к знаниям, любовь к истине и установку на общественно полезный труд. Когда же учитель способен заодно продемонстрировать учащимся высокую и отточенную культуру межличностных отношений – тогда, восхищаясь таким педагогом и невольно подражая ему, младшее поколение формируется духовно гармоничным, способным к человеческому разрешению конфликтов». Функция фасилитации (облегчения общения) отмечена К. Роджерсом: учитель помогает ученику выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересованность педагога в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера облегчают педагогическое взаимодействие, способствуют самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию.

При анализе педагогического общения необходимо разграничивать его педагогические и собственно коммуникативные задачи. При всей их нерасторжимости это разные явления, и первые из них реализуются посредством вторых. *Педагогическая* задача связана с освоением обучающимися определенного учебного материала, тогда как *коммуникативная* задача отвечает на вопрос, какими средствами воздействия педагога на обучающихся это можно осуществить более эффективно, какие речевые средства лучше всего использовать в разных педагогических ситуациях.

Педагогическая ситуация рассматривается в контексте единицы учебного процесса – урока. В зависимости от основания можно по-разному классифицировать педагогическую ситуацию. По *форме отношения* она

может быть деловой или личной, официальной или неофициальной, формальной или неформальной. По *этапам урока* выделяются педагогические ситуации ознакомления с учебным материалом, тренировки способов учебных действий, контроля и оценки освоенного знания способов действия. По *динамике сотрудничества* можно выделить ситуации вхождения в работу, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения. По *характеру учебного взаимодействия* это могут быть ситуации сотрудничества, соперничества, конфликта, конфронтации. По *характеру решаемых учебных задач* ситуация может быть нейтральной или проблемной. По *пространственному расположению участников общения* ситуации могут быть интимными (15–45 см расстояния друг от друга), личными (до 75 см), социальными (до 2 м) и публичными (3–7 м).

Структурной единицей общения, в том числе педагогического, является *коммуникативный акт* – ситуация построения речевого высказывания одним из партнеров по общению и одновременного восприятия и смысловой переработки этого высказывания другим партнером. Таким образом, коммуникативный акт представляет собой двустороннее взаимодействие. Педагогическое общение воплощается в коммуникативных актах «говорящий – слушающий», где в обеих этих ролях попеременно выступают учитель и ученик. Каждый из партнеров по общению ставит перед собой определенную коммуникативную задачу, которая решается внутри коммуникативного акта. *Коммуникативная задача* представляет собой цель, на достижение которой направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. При постановке коммуникативной задачи учителю необходимо учитывать педагогическую задачу, наличный уровень педагогического общения учащихся и класса, индивидуальные особенности учащихся, собственные индивидуальные особенности и применяемые в данном классе методы работы.

С позиции говорящего могут быть выделены следующие группы коммуникативных задач: 1) передача, сообщение информации; 2) затребование, запрос информации; 3) побуждение партнера к действию; 4) выражение отношения к действию партнера. Среди задач, относящихся к сообщению информации, на практике учителя чаще всего ставят себе такие,

как доказательство, рассказ, объяснение, убеждение.

С позиции слушающего в условиях педагогического общения выделяются следующие коммуникативные задачи: понять, запомнить, выучить, усвоить, сделать вывод, ответить, опровергнуть, доказать. Очевидно, что эти задачи неоднородны: одни – сложнее (доказать), другие – проще (запомнить). Каждая из них связана с одной из трех установок слушающего – познавательной, мнемической (на память) или коммуникативной. Именно

коммуникативная установка – «принять сообщение и передать другому» – обеспечивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала. Это должно учитываться педагогом при организации общения, обучения и формулирования речевых инструкций, заданий.

Педагогическому общению присущ ряд следующих функций.

1. *Познание личности.* Изучение учителем индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося в процессе взаимодействия; выявление интересов и способностей школьников, их уровня воспитуемости и обучаемости, ближайшего окружения, условий воспитания в семье.

2. *Обмен информацией.* Обеспечивает процесс обмена учебным материалом и духовными ценностями, создает условия для развития положительной мотивации учебно-воспитательного процесса, обстановки совместного поиска знаний и раздумий.

3. *Организация деятельности.* Общение учителя с коллективом учащихся, умелое сочетание дифференцированного и индивидуального подходов в процессе взаимодействия, смена видов деятельности на различных этапах урока.

4. *Обмен ролями.* Смена социальных ролей способствует многосторонним проявлениям личности. Личностно-ролевая форма обмена в учебно-воспитательном процессе может реализовываться в виде подключения учащихся к ведению отдельных элементов урока, что позволяет ученику почувствовать себя и в роли организатора, и в роли исполнителя.

Однако функцию обмена ролями нельзя сводить к обыкновенной замене учителя учеником на уроке. Учитель всегда должен быть во время взаимодействия с учащимися учителем, т.е. человеком с большим жизненным опытом, профессионально подготовленным, компетентным, поэтому именно он остается ответственным за результат образовательного процесса, независимо от того, что часть педагогических ситуаций может быть организована и выполнена учащимися.

5. *Сопереживание.* Проявление учителем эмпатии, умение принять точку зрения другого человека.

6. *Самоутверждение.* Функция характерна как для учителя, так и для учащихся. Самоутверждение учителя проявляется в обретении им профессиональной состоятельности, авторитета в среде учащихся и коллег. Помогая ученикам самоутвердиться, учитель должен способствовать осознанию каждым учеником своей личностной значимости, уровня своих притязаний, формированию у него адекватной самооценки.

2. Этапы педагогического общения

В.А. Канн-Калик в своей книге «Учителю о педагогическом общении» выделяет несколько этапов педагогического общения, которые и определяют его структуру:

- 1) моделирование педагогом предстоящего общения с классом в процессе подготовки к непосредственной деятельности (прогностический этап);
- 2) организация непосредственного общения с классом в момент изначального взаимодействия с учащимися (начальный период общения);
- 3) управление общением в развивающемся педагогическом процессе;
- 4) анализ осуществленной системы общения и моделирование системы общения на предстоящую деятельность.

Рассмотрим названные этапы в представленной последовательности.

На этапе *моделирования* важно продумать не только содержание предстоящей деятельности, но и возможные способы, тональность общения. Можно попробовать составить для себя своеобразный коммуникативный конспект урока, в котором каждой педагогической задаче соответствует задача коммуникативная и определенный способ ее решения. Анализ опыта учителей показывает, что моделирование предстоящего общения весьма важно, поскольку в значительной мере определяет и дидактические аспекты урока, настраивает педагога, формирует у него определенную

установку на конкретные формы взаимодействия. Учитель может представить собственное коммуникативное и эмоциональное поведение на уроке.

На этапе *изначального взаимодействия* уточняются условия и структура предстоящего общения, реализуется спланированная ранее модель общения. В первые минуты взаимодействия с классом педагог должен уточнить возможность использования избранных методов обучения, почувствовать общее настроение детей, их настроенность на работу. Однако важно помнить, что инициатива общения должна принадлежать учителю.

Обеспечивается инициатива учителя следующими моментами:

- четкость организации изначального контакта с классом;
- оперативный переход от организационных процедур к деловому личностному общению;
- отсутствие промежуточных зон между организационными и содержательными аспектами начала общения;
- оперативное достижение социально-психологического единства с классом;
- введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми;
- преодоление стереотипных и негативных установок на отдельных учащихся;
- организация целостного контакта со всем классом;

- постановка задач и вопросов, которые в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать класс;
- обеспечение внешнего вида учителя (опрятность, подтянутость, собранность, обаяние, доброжелательность);
- реализация речевых и невербальных средств общения;
- проявление понимания ситуативной внутренней настроенности учащихся, передача учащимся этого понимания.

Общение на третьем этапе (*управление общением в развивающемся педагогическом процессе*) педагогической коммуникации многофункционально: в течение урока педагог решает множество педагогических и собственно коммуникативных задач. Разные части урока требуют своей системы общения.

Характер общения тесно связан с конкретной педагогической ситуацией. Общение может не сложиться, когда учитель предлагает классу задачу, к которой класс остается равнодушен. Педагогическое общение предполагает умение педагога быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения. Учитель должен быстро и точно находить адекватные содержанию общения коммуникативные средства, соответствующие одновременно и творческой индивидуальности педагога, и ситуации общения, а также индивидуальным особенностям воспитанника, постоянно ощущать обратную связь в общении.

Заключительный этап – *анализ осуществленной системы общения* – предполагает умение определять и оценивать уровень своей общительности и качество общения.

Знание этапов педагогического общения позволит учителю более грамотно подойти к разработке его технологической основы. В процессе моделирования технологии педагогического общения необходимо проанализировать и продумать способы реализации следующих ее компонентов:

- 1) изначальная информация учителя об учащихся и наоборот;
- 2) приемы создания коммуникативной общности;
- 3) приемы концентрации внимания класса на себе (педагоге), вербальное обращение, невербальное общение;
- 4) возможные речевые образы, позволяющие одухотворить факты науки личностными, мировоззренческими установками;
- 5) методы установления обратной связи.

Таким образом, в педагогической работе общение выступает как средство решения учебных задач, как система социально-педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса, которой присущ ряд компонентов, характеристик и функций.

3. Барьеры педагогического общения, их виды и характеристика

Значимой проблемой педагогической психологии является проблема затруднений, или «барьеров», общения, с которыми человек сталкивается в деятельности, в общении.

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

Затруднение в общении (в деятельности) – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д. По мнению А.К. Марковой, затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения. С учетом того, что возникновение в процессе деятельности затруднения и его осознание, объективация, согласно С.Л. Рубинштейну, есть одно из условий возникновения проблемной ситуации, которая является предпосылкой и основой возникновения и движения мысли, в педагогической деятельности оно может рассматриваться и как фактор активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирование нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудняющей» ситуации. Соответственно выделяют позитивную и негативную функции затруднения (трудности) в процессе педагогического общения.

Позитивная функция затруднения, по А.К. Марковой, имеет два значения: а) индикаторное (привлечение внимания учителя к ошибкам обучающихся как индикатору его недоработок); б) стимулирующее, мобилизирующее (активизация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретение опыта). Показательна в этом плане двойственность позиции учителей относительно ошибки как следствия неадекватного решения сложной педагогической или коммуникативной задачи. Одни считают недопустимыми ошибки в этой деятельности, другие рассматривают их как необходимый и неизбежный элемент.

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

Обычно в деятельности, в общении человек фиксирует только то, что препятствует дальнейшему нормальному осуществлению этих процессов, тогда как для учителя важно знать и сложности, которые он преодолевает,

не всегда осознавая их как затруднения. Сложности, препятствия в совместной деятельности, общении, осознаваемые его субъектами как затруднения, барьеры, проявляются, как свидетельствуют результаты исследований Е.В. Цуканова, в поведении, «неадекватном» ситуации общения и характеру деятельности, в особенностях установления и поддержания контакта, уровне психологического комфорта общающихся людей, их эмоциональном самочувствии. Затруднения могут проявляться в одном из этих планов, но чаще в нескольких из них одновременно.

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

Кроме этого, барьеры в общении могут быть, соотнесены не только с характером деятельности или эмоциональными, когнитивными и другими сферами личности, но и быть следствием более глубинных и в то же время широких влияний. Можно выделить следующие основные области затруднений человека в общении: этносоциокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностная, область межличностных отношений.

Этносоциокультурная область затруднений. Затруднения этой области связаны с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами, установками сознания человека, проявляемыми в общении в конкретных условиях его социального и культурного развития. Как правило, затруднения общения, вызываемые этно-социокультурными особенностями его субъектов, принимаются людьми как сами собой разумеющиеся. В то же время, каждый субъект деятельности, партнер общения как носитель определенного менталитета, языка, взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мироощущением, присущими народу, представителем которого он является. При этом имеет место недостаточно полное понимание самой интенции общения, его тональности, стиля оппонента, что становится препятствием для полноценного общения. Трудности общения, соотносимые с этносоциокультурной областью, преодолимы, если их специфика отрефлексирована (осознана и принята) педагогом, если он может контролировать свое общение, регламентируя его рамками тех конвенциональных отношений, которые предполагаются конкретной образовательной системой, конкретным образовательным учреждением.

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений. Эта область затруднений в общении обусловлена целым рядом глубинных причин: семейным воспитанием, позицией в общности, атрибутами роли, статусом учреждения, образовательной системы, региона, города и т.д. Такие затруднения в общении чаще всего возникают в условиях асимметрии статусов, позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей. Например, в школе право учителя спрашивать по конвенциональным отношениям предполагает обязанность ученика отвечать. Если же ученик задает вопрос, на который учитель затрудняется ответить, то, пользуясь своим правом спрашивать, учитель может переадресовать вопрос, отложить ответ, т.е. изменить ход общения. Единство статуса учителя как репрезентанта школы, образования, его позиции – передачи, трансляции общественного опыта и его роли – развивающего, воспитывающего и обучающего субъекта выражается в авторитете учителя. Авторитет объединяет в себе как минимум две составляющие: авторитет личности и авторитет роли.

Формируемый авторитет учителя как носителя ценностей нового, неизведанного, необходимого для дальнейшей жизни, ценности учения является общепризнанным. Однако он часто приобретает черты непререкаемости, абсолютности, что исключает у ученика даже попытку высказать, а тем более отстоять свое мнение. В то же время роль педагога предполагает такие личностные качества, как компетентность, объективность, такт и желание помочь. Если эти слагаемые авторитета проявляются в учебном процессе, то это подлинный авторитет. Он может вызывать затруднения общения у ученика, но в силу стеснения, дискомфорта, собственного незнания, трепета перед знанием педагога. Если же формальная роль педагога не наполняется ценностным содержанием и личностно он не авторитетен, то общение затруднено, оно становится фатическим или сугубо конвенциональным. Возникает ситуация неприятия учителя как партнера общения, что является предпосылкой дополнения конвенциональных ролей негативными межличностными отношениями и значительно ухудшает учебную и педагогическую деятельность.

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

ся к нему все еще как к ребенку. Кроме этого, затруднения общения могут возникнуть, когда педагог в силу занятости или других интересов действительно не знает специфику молодежной субкультуры. В этом случае он не имеет общего предмета общения с учениками. Поэтому преодоление барьеров общения, связанных с возрастными особенностями педагога, заключается в его постоянном личностном и профессиональном саморазвитии, его включении в жизнь общества, интересе к миру молодежи.

Затруднения могут возникнуть и тогда, когда, наоборот, преподаватель моложе своих студентов или слушателей. Стремление педагога в этой ситуации казаться старше выражается в подчеркнуто деловой манере общения, неадекватной строгости интонации, произвольности отбора стилистически формальных языковых средств, что нарушает естественность ситуации общения, затрудняя его комфортность.

Область индивидуально-психологических затруднений. Индивидуально-психологические особенности партнеров общения часто служат причиной коммуникативных затруднений. Это объясняется, тем, что эти затруднения есть результат взаимосвязи и взаимодействия как минимум трех сил – индивидуально-психологических особенностей учителя (преподавателя), ученика (студента) и их принятия друг другом. Кроме этого, затруднение в педагогическом общении можно объяснить сознательным отсутствием регулирования, сдерживания педагогом негативно влияющих на общение своих индивидуально-психологических особенностей, таких, например, как раздражительность, излишняя эмоциональность, критичность, скептицизм и др.

Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение (и вызывающих затруднения в случае отсутствия или несоответствия этих особенностей общения), отмечают: коммуникативность (общительность), контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра- и интровертированность, локус контроля, особенности когнитивного стиля, недостаточность социальной перцепции и др.

Педагогическая деятельность как область затруднений. Затруднения в общении, связанные с самой педагогической деятельностью педагога и учебной деятельностью обучающегося, связаны с содержанием и характером этих деятельностей. В педагогической деятельности затруднения могут быть вызваны как самим предметным содержанием, т.е. уровнем и характером владения педагогом теми знаниями, организация усвоения которых является основой его деятельности, так и профессионально-педагогическими умениями, дидактической компетентностью, т.е. средствами и способами педагогического воздействия на обучающихся. Педагогические затруднения первого направления заключены в самой деятель-

ности. Согласно А.К. Марковой, это трудности постановки и решения педагогических задач, выражающиеся в недостаточно полном и точном планировании результата их действия, неучете прошлых ошибочных действий, недостаточной гибкости изменения и перестраивания задач по ходу урока, сужения их содержания за счет исключения воспитывающей и развивающей функции. Это приводит к формализации урока, снижению интереса учащихся. Трудности педагогического воздействия на личность обучающегося заключаются также в «неумении видеть ученика как целостную личность, находящуюся в процессе становления и развития». В результате обучающийся личностно не включается в общение, что вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта обеих сторон. В то же время А.К. Маркова подчеркивает, что трудности обучающей деятельности учителя определяются и объективными сложностями сочетания продуктивных, творческих и репродуктивных форм работы в учебном процессе, неумением или нежеланием учителя преодолеть эти сложности.

В.А. Канн-Калик, А.К. Маркова отмечали, что затруднения в обучающей деятельности могут быть вызваны, во-первых, тем, что один используемый способ никак не связан с другими; во-вторых, учитель использует несколько способов, не связанных между собой; в-третьих, применяемый метод обучения не соответствует возможностям обучающихся; в-четвертых, он не соответствует индивидуально-психологическим особенностям учителя.

Трудности второго направления или воспитательного воздействия заключаются в преодолении сложности сочетания: роли учителя и партнера общения; ненавязчивости, недирективности советов и умения «быть нужным» советчиком. Педагогические затруднения этого направления связаны с неумением педагога корректировать собственные действия в соответствии с собственными субъективными особенностями. Эти затруднения вызваны недостатком самоконтроля, личностной, предметно-профессиональной и деятельностной саморегуляции.

Затруднения третьего направления связаны с коммуникативным взаимодействием, с общением учителя (преподавателя) и класса (аудитории). Затруднения в педагогическом общении (особенно у начинающих учителей) были названы В.А. Канн-Каликом некими психологическими барьерами, которые, препятствуя нормальному общению, влияют на всю педагогическую и учебную деятельность всех его субъектов. Психологические барьеры не всегда осознаются самим учителем, соответственно он не чувствует необходимости в анализе коммуникативной ситуации и коррекции причины, вызывающей затруднения общения с классом.

Выделенные В.А. Канн-Каликом восемь наиболее типичных барьеров педагогического общения можно объединить в три группы:

- боязнь класса и педагогической ошибки;
- установка, формируемая в результате прошлого негативного опыта работы вообще и работы с данным классом в частности; несовпадение собственных установок учителя на работу в классе и установок обучающихся;
- неадекватность собственной деятельности в складывающейся на уроке коммуникативной ситуации. Это может происходить в силу либо механического копирования стиля общения референтного для учителя человека, либо в силу ограничения общения только информационной стороной.

Барьеры первой группы преодолеваются опытом работы учителя, повышением его профессионализма. Барьеры второй группы, вызванные явлением социальной апперцепции как обусловленности восприятия, понимания социальной среды прошлым опытом, требуют их объективации, т.е. осознания объекта затруднения, и целенаправленной, произвольной коррекции. Барьеры третьей группы связаны с неправильным пониманием (знанием) функционального содержания педагогического общения, деятельности (в силу чего остается только одна информирующая функция вне развивающей и воспитывающей, предполагающих развитую социальную перцепцию, эмпатию, понимание другого, фасилитацию (облегчение) общения и т.д.), а также с некритическим следованием образцу, не совместимому с конкретным индивидуально-психологическим складом учителя.

Межличностные отношения как область затруднений. Межличностные отношения в значительной мере влияют на характер совместной учебной деятельности обучающихся и педагогической деятельности педагога (А.К. Маркова, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина и др.). Лежащие в основе этих отношений симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций или их расхождение, соответствие или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности (общения) и многое другое могут облегчить либо существенно затруднить взаимодействие людей вплоть до его прекращения. Межличностные отношения, совпадающие с основным репертуаром ролей конвенциональных отношений, усиливают эффективность деятельности, тогда как их внутреннее расхождение ведет к ее нарушению.

Важными межличностными особенностями партнеров, вызывающими затруднения в общении, являются доминирование того или другого личностного состояния у каждого из них, несбалансированные ролевые ожидания, несовпадение стилей общения, симуляции несогласия, преднамеренной дезинформации партнера, ухода от делового общения и т.д.

Взаимооценка затруднения. Затруднения общения, возникающие в отношениях «учитель – ученик» и «ученик – ученик», оцениваются самими

участниками общения и другими людьми по-разному. Если учителя считают, что наибольшие затруднения в схеме «учитель – ученик» вызывают индивидуальные особенности партнеров общения, то ученики на первое место среди причин затруднения в таком общении ставят особенности участия в деятельности. При этом, характеризуя в целом условия совместной учебной деятельности, исследователи отмечают, что основные затруднения связаны чаще всего с межличностными отношениями, затем с индивидуально-психологическими особенностями общающихся и только после этого с характером их участия в деятельности.

В заключение необходимо отметить, что затруднения одного участника общения влияют не только на сам этот процесс, на деятельность того, кто испытывает эти затруднения, на ситуацию, но и на других партнеров общения, в частности по каналам обратной связи, и на находящегося в этой ситуации педагога. Педагог либо преодолевает трудности, продолжает общение и деятельность, либо, испытывая чувство дискомфорта, создает новую коммуникативную ситуацию и новые формы деятельности, испытывая неловкость за недостаточность подготовки, организации, учета особенностей коммуникативной ситуации, либо занимает внешне обвинительную позицию, изменяя в ряде случаев адекватность оценки окружающей действительности. При этом барьеры в общении отражают особенности партнеров, специфику коммуникативной ситуации, характер общения и педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Тема 17. Педагогические конфликты и их специфика

1. Особенности педагогических конфликтов. Конструктивные и деструктивные функции педагогических конфликтов.
2. Типичные причины конфликтов в образовательной среде.
3. Конфликты в работе с обучающимися разных возрастных групп.

1. Особенности педагогических конфликтов. Конструктивные и деструктивные функции педагогических конфликтов

Конфликт – это процесс резкого обострения борьбы двух и более сторон-участников в решении проблемы, имеющий личную значимость для каждого участника, и процесс, сопровождающийся негативными эмоциональными переживаниями по отношению друг к другу. Изучает закономерности и механизмы возникновения, развития, протекания и завершения конфликтов, в том числе и педагогических, конфликтология. Объектом педагогической конфликтологии являются педагогические конфликты, а предметом – закономерности и механизмы их возникновения, протекания и завершения. К основным методам, используемым в педагогической кон-

фликтологии, относятся: наблюдение, опрос, беседа, тестирование, социометрия, метод переговоров и т.д.

По степени длительности и напряженности конфликты могут быть *слабовыраженные* и *быстротекущие*. Они связаны с поверхностными причинами и носят эпизодический характер. Кроме этого, различают *слабовыраженные* и *вялотекущие* конфликты, которые связаны либо с не очень острыми противоречиями, либо с пассивностью одной из сторон. При наличии глубоких противоречий возникают *острые длительные* конфликты, а также *бурные быстротекущие*, причина возникновения которых кроется в индивидуально-психологических особенностях человека.

По количеству участников различают *внутриличностные*, *межличностные* и *межгрупповые* конфликты, конфликты *личность – группа*.

По результату завершения педагогические конфликты могут быть *конструктивные* (позитивные) и *деструктивные* (негативные). По предмету – *предметные*, или реалистичные (имеют четкий предмет), и *беспредметные*, или нереалистичные (не имеют предмета, или имеющийся предмет не является жизненно важным для одного или обоих субъектов конфликта).

Рассмотрим следующие особенности педагогических конфликтов.

1. Ответственность за педагогически правильное решение проблемных ситуаций лежит на учителе, так как школа – это мини-модель общества, где дети усваивают нормы взаимоотношений между людьми.

2. Участники конфликта имеют разный социальный статус, возраст, чем опосредуется их поведение в конфликте.

3. Разница в жизненном опыте участников конфликта порождает разную степень ответственности за решение конфликтов в системе «учитель – ученик», «ученик – ученик».

4. Различное понимание событий и их причин. Глазами ученика и глазами учителя конфликт видится по-разному: учитель не всегда понимает глубину переживаний ребенка, а ученик не может справиться с эмоциями и подчинить их разуму.

5. Присутствие других учеников делает их из свидетелей участника конфликта; конфликт приобретает воспитательный смысл для всех обучающихся, о чем необходимо помнить педагогу.

6. Профессиональная позиция учителя обязывает взять на себя инициативу в разрешении конфликта и на первое место суметь поставить интересы ученика, как формирующейся личности.

7. Всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые проблемы и конфликты, в которые включаются другие субъекты образования (ученики, родители, работники педколлектива).

8. Педагогический конфликт легче спрогнозировать, предупредить, нежели его успешно разрешить.

Любой конфликт обладает таким свойством, как функциональность, так как социальные и психологические процессы его развития воздействуют на психику, поведение, деятельность всех участников конфликтного взаимодействия. Основные функции конфликта могут быть объединены в блок деструктивных и конструктивных функций.

К *деструктивным* функциям конфликта относятся:

- ухудшение социального климата, снижение производительности труда, увольнение части работников с целью разрешения конфликта;
- неадекватное восприятие и понимание конфликтующими сторонами друг друга;
- снижение сотрудничества между конфликтующими сторонами в ходе конфликта и после его завершения;
- дух конфронтации, затягивающий людей в борьбу и заставляющий их стремиться к победе во что бы то ни стало, что затрудняет решение реальных проблем и преодоление разногласий;
- материальные и эмоциональные затраты на разрешение конфликта.

К *конструктивным* функциям конфликта относится тот исход, когда:

- конфликт толкает к изменению, развитию и усовершенствованию системы отношений, открывает дорогу инновациям;
- конфликт играет информационную и связующую роль, так как в ходе конфликта участники лучше узнают друг друга;
- конфликт способствует структурированию групп, коллективов, созданию организации, сплочению коллективов единомышленников;
- конфликт снимает «синдром покорности» и стимулирует активность субъектов межличностного взаимодействия;
- конфликт стимулирует развитие личности, рост чувства ответственности, осознание собственной значимости;
- конфликт выполняет диагностическую функцию, т.е. проясняет обстановку, состояние дела;
- в возникших при конфликте критических ситуациях выявляются неизвестные до того достоинства и недостатки людей, создаются условия для оценки их моральных качеств (честности, стойкости, мужества и т.д.).

Необходимо отметить, что влияние конфликта на его участников и социальное окружение имеет двойственный, противоречивый характер. Это связано с отсутствием четких критериев различения деструктивных и конструктивных конфликтов, трудностями оценки результатов конфликта. Поэтому в реальной практике разрешения противоречивых ситуаций необходимо помнить, что, во-первых, степень конструктивности конфликта

может меняться по мере его развития, во-вторых, для одного участника конфликт может быть конструктивным, а для другого – деструктивным.

2. Типичные причины конфликтов в образовательной среде

Выделяют четыре основные группы причин конфликтов в образовательной среде.

1. Объективные причины. К ним относятся те обстоятельства социального взаимодействия людей, которые привели к столкновению интересов, мнений, установок и т.п. Объективные причины приводят к созданию предконфликтной обстановки. В реальных конфликтных ситуациях объективные причины взаимосвязаны с субъективными. Поэтому конфликтологи говорят о комплексе объективно-субъективных причин любого конфликта. Обозначим наиболее часто встречающиеся объективные причины конфликта в образовательной среде:

- естественное столкновение значимых материальных и духовных интересов субъектов образования в процессе их жизнедеятельности;
- недостаточная разработанность правовых и других нормативных процедур разрешения социальных противоречий в образовательной среде;
- недостаток значимых для нормальной жизнедеятельности учителей и учеников материальных и духовных благ;
- современный образ жизни учителей, связанный с серьезными объективными трудностями;
- достаточно устойчивые стереотипы межличностных и межгрупповых отношений.

2. Организационно-управленческие причины, которые связаны с созданием и функционированием учреждений образования, организаций, коллективов или групп. К ним относятся:

- структурно-организационные причины, которые заключаются в несоответствии структуры организации (например, школы, гимназии, лицея и пр.) той деятельности, которую она выполняет;
- функционально-организационные, которые вызваны неоптимальным уровнем функциональных связей организации с внешней средой или между структурными элементами этой организации и отдельными ее работниками;
- личностно-функциональные причины, которые связаны с полным несоответствием работника занимаемой должности по профессиональным, нравственным и другим параметрам;
- ситуативно-управленческие причины, которые связаны с ошибками, допускаемыми администрацией и педагогами в процессе решения производственных задач.

3. Социально-психологические причины. К ним относятся причины, которые обусловлены непосредственным взаимодействием людей и фактором включения их в группы. К данной группе причин конфликтов относятся следующие:

- возможные значительные потери и искажения информации в процессе межличностной коммуникации;
- несбалансированное ролевое взаимодействие двух людей (во взаимодействии люди проигрывают порой не те роли, которые ожидают от них окружающие, что порождает недовольство, непонимание и противоречие);
- непонимание администрацией и педагогами того, что при обсуждении проблемы несовпадение позиций может быть вызвано непринципиальными расхождениями во взглядах на одно и то же;
- способы оценки результатов деятельности и личности друг друга (отметим, что выделяют пять способов оценки: сравнение с идеальным положением дел; сравнение с требованиями к данной деятельности нормативных документов; сравнение со степенью достижения цели деятельности; сравнение с результатами, достигнутыми другими людьми; сравнение с положением дел в начале деятельности. Оценивая других, человек за основу оценки чаще берет то, что им не удалось сделать по сравнению с идеалом, нормой, целью и другими людьми, выполняющими аналогичную работу. Собственные результаты работник оценивает по сделанному, сравнивая с началом деятельности. В итоге одна и та же работа может быть оценена противоположно);
- психофизиологическая несовместимость: психофизиологический уровень (рост, вес, жесты, тембр голоса, запахи, телосложение и т.п.); индивидуально-психологический уровень, который связан с недостаточным сочетанием темперамента и характера; социально-психологический – это противоречия в плане жизненных ценностей, идеалов, мотивов; социальный уровень (несовпадение религиозных воззрений, идеологических установок, различие в образовании и социальной принадлежности).

4. Личностные причины, которые связаны с индивидуально-психологическими особенностями субъектов образовательного процесса:

- оценка поведения другого как недопустимого поведения (в процессе взаимодействия у человека существует диапазон вариантов ожидаемого поведения от других людей. Варианты могут быть желательные и нежелательные, допустимые и недопустимые. Характер поведения зависит от индивидуально-психологических особенностей человека, психологического состояния, отношения к партнеру по взаимодействию, особенностей актуальной ситуации взаимодействия, состояния здоровья и т.д. Если реальное поведение партнера по общению укладывается в рамки желательного и допустимого, то общение будет бесконфликтным);

- низкий уровень социально-психологической компетентности и психологической культуры субъектов социального взаимодействия;
- низкий уровень психологической устойчивости к отрицательному воздействию на психику стрессовых факторов;
- низкий уровень эмпатии, т.е. непонимание чувств и эмоционального состояния другого;
- завышенный и заниженный уровень притязаний и самооценки.

Вышеперечисленные причины конфликтов в образовательной среде носят объективно-субъективный характер. Первые две группы причин можно отнести к объективным, третью и четвертую группы – к субъективным причинам. Понимание объективно-субъективного характера причин конфликтов позволяет определять способы их предупреждения и вырабатывать оптимальные стратегии поведения субъектов образовательного процесса в проблемных ситуациях.

3. Конфликты в работе с обучающимися разных возрастных групп

Возрастные особенности нередко создают почву для возникновения конфликтных ситуаций при взаимодействиях как внутри, так и между разными возрастными группами. В конфликтно-стрессовых ситуациях с обучающимися разных возрастных групп конфликтующими сторонами могут быть все субъекты образовательного процесса (педагоги, сами обучающиеся, родители и административный аппарат). Конфликты могут возникать между слабоуспевающими учениками и детьми с высокими показателями в учебной деятельности, авторитетными и неавторитетными школьниками, между мальчиками и девочками, между деспотичными педагогами и педагогами с высоким уровнем педмастерства и т.д.

Согласно В.И. Журавлеву, многочисленные конфликты в начальной школе по содержанию и сценарию можно разделить на три группы.

1. Конфликты дидактического характера. В данном случае речь идет о конфликтных ситуациях, не касающихся методики преподавания, но происходящих на уроке. Речь идет о поведении учителя, его тактике, стиле, реакциях на поступки учеников.

Например, сильнее всего на психику школьника влияют в негативном плане приемы дисциплинирования:

- все шумят, а удаляется из класса только один ученик;
- чтобы пригласить родителя к учителю по поводу успеваемости, у мальчиков отбирают портфель, шапку;
- виноваты в нарушении дисциплины двое, а наказывают одного, менее симпатичного учителю;
- новичок нечаянно разбил окно, учитель клеит ярлык «недисциплинированный»;

- снижение оценки из-за дисциплины;
- пересаживают мальчиков и девочек, сидящих вместе, мотивируя, что им рано так сидеть;
- ставят в угол.

В каждом примере налицо конфликтующие и свидетели. Следы нервных переживаний, вызванных столкновениями, имеют неодинаковые последствия. Острее конфликтные ситуации переживают сами конфликтующие ученики, а реакция свидетелей индивидуальна. Сила психического переживания определяется законами и механизмами восприятия человека человеком, конформности, значимости для ребенка наблюдаемых событий и множеством индивидуальных различий.

Кроме этого, в группу конфликтных ситуаций дидактического характера можно включить поступки учителей, связанные с дискриминацией по отношению к ученикам:

- деление учеников на способных и не очень, когда педагоги открыто говорят об этом при всех, угрожают второгодничеством;
- отличникам дают поручения, остальные – свидетели их успешной работы;
- часть учеников педагоги называют по имени, часть – по фамилии, подчеркивая свое пренебрежение к последним;
- при ссоре отличника и слабого наказывают слабого;
- автоматически ставят высокую оценку отличнику, даже если были ошибки, недочеты, и снижают оценку обычным ученикам за малейшую погрешность;
- дети учителей пользуются послаблением;
- не открыто, но явно уделяют больше внимания успевающим ученикам, остальные при этом не чувствуют педагогической теплоты;

Категорию конфликтно-стрессовых ситуаций дидактического характера также образуют действия педагога, связанные с оцениванием успеваемости учеников:

- двуличие в оценке, когда в тетрадь ставят «7», а в журнал «8»;
- несправедливое оценивание;
- неравномерные требования к ответам, что нередко зависит от настроения учителя;
- оценивание по инерции;
- когда педагоги не принимают во внимание старательность, с которой выполнено учебное задание школьником;
- за одинаковые ошибки выставляются разные оценки, и дети приходят к выводу, что у педагога есть любимчики.

2. Конфликты этики, связанные с грубым нарушением педагогической и человеческой этики, проявлением бескультурья педагога, бестактности. В качестве примера можно перечислить следующие конфликты этики:

- педагог приходит в возбужденное состояние из-за невыполненных домашних заданий и обзывает учеников;
- интересуется на уроке неблагополучными семейными делами (спрашивает о разводе родителей, употреблении ими алкоголя и пр.);
- преувеличивает тяжесть поступка ученика;
- выгоняет из класса, сопровождая криками;
- после обнаружения ошибки в тетради неэтичные высказывания учителя в адрес учащегося (например, «ничего путного из тебя не выйдет»);
- комментируя сочинение «Моя мама», педагог, который был в конфликте с мамой ребенка, сказал, что его мама не достойна такой хорошей оценки;
- грубые высказывания педагога по поводу комплекции или аппетита учащегося;
- передразнивание учителем произношения учеников.

Необходимо отметить, что конфликтные события сказываются на сознании, поведении и самочувствии обучающихся. Позитивные последствия занимают лишь незначительное место, что выражается в улучшении учебных успехов, нормализации поведения и др. Негативные последствия проявляются в ухудшении успеваемости, поведении, недоверии к педагогу и другим людям, обиде, осознании несправедливости со стороны учителя, выработке двойного стиля поведения. При этом сказывается конфликт и на педагоге, и на родителях, которые поднимают вопрос, доводя его обсуждение до администрации учреждения образования.

3. Запредельно-этические конфликты. Связаны с грубыми антипедагогическими приемами воздействия на обучающегося начальной школы: публичное словесное оскорбление (дурак, чурка, болван, жирный, разбираешься как свинья в апельсинах, осел, твердолобый и пр.), физическое воздействие (дерганье за уши, подзатыльник, избиение, выталкивание из класса и пр.), вымогательство подарков, жестокость (учитель не пускает в туалет, а потом высмеивает за лужу под партой).

По мнению В.И. Журавлева, по содержанию конфликты с подростками можно разделить на следующие группы.

1. Конфликты дисциплины. Среди них часто встречаются конфликтные ситуации, связанные с педагогическим непрофессионализмом:

- учитель не в состоянии организовать учебный процесс, вовлечь детей в работу;
- видя, что на учителя никто не обращает внимания, не выполняют задания, он выбегает плача из класса;

– истерический крик учителя на уроке, на который никто давно не реагирует.

Со стороны учеников может иметь место грубость в адрес педагога, убегание с уроков, кнопки на стуле, подпиливание ножек стула, избиение, нанесение тяжких травм и пр. Поскольку полностью избежать этих конфликтов невозможно, педагогу необходимо быть готовым к их прогнозированию и решению.

2. Дидактические конфликты, связанные с методикой оценивания знаний и умений подростков. Подростки уже не младшие школьники и хорошо фиксируют завышение или занижение оценок, раздраженные крики учителя по поводу их успеваемости, отсутствие комментария и обоснования такой оценки, в результате чего имеет место открытый протест или бойкот педагогу.

3. Конфликты в методике обучения. Эти конфликты связаны с методическими изъянами в работе педагога. Подростки предъявляют претензии, что непонятно объясняют, что бессистемное изложение мешает усвоению и запоминанию материала, что учитель использует усложненный язык, сухость преподнесения материала, не умеет заинтересовать предметом, педагог не готовится к уроку.

4. Конфликты этики. Многие противоречия в системе «учитель – ученик» связаны с первыми чувствами мальчиков и девочек подросткового возраста и передачей друг другу записок на уроке. В связи с этим педагоги в отношении подростков проявляют высокомерие, озлобленность, придираются к их внешнему виду, демонстрируют свое интеллектуальное превосходство, унижают личность и человеческие достоинства, допускают словесные оскорбления, физические наказания.

Таким образом, содержание проблемных ситуаций и конфликтов с обучающимися изменяется в разные возрастные периоды их психического развития. Большинство противоречий связано с учебными занятиями, дисциплиной, а также с индивидуально-психологическими особенностями субъектов социального взаимодействия. Предупреждению конфликтов способствуют хорошая организация образовательного процесса, поддержание дисциплины, активная позиция педагогов в трудных ситуациях взаимодействия. Конструктивное поведение учителя в конфликтной ситуации предполагает: правильное определение своей позиции, профессиональную компетентность, знание индивидуально-психологических и возрастных особенностей детей, уважение личности ученика, сотрудничество с разными субъектами образовательного процесса, выполнение рекомендаций по оптимизации педагогического взаимодействия.

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ

1. Современная педагогическая психология: объект, предмет, структура, задачи и актуальные проблемы

1. Объект, предмет, структура педагогической психологии.
2. Задачи педагогической психологии.
3. Актуальные проблемы педагогической психологии.

Основные понятия

Педагогика, возрастная психология, педагогическая психология, педология, воспитание, обучение, созревание, развитие, сензитивные периоды развития.

Тематика докладов и сообщений

1. Понятие о педагогической и возрастной психологии, их значение и задачи (Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М. : Просвещение, 1996. 255 с.).
2. Проблема определения объекта и предмета педагогической психологии (Якиманская И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопр. психологии. 2006. № 6. С. 3–13.)
3. Проблемы возрастной и педагогической психологии (Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии : избр. психол. труды. М. : МПА, 1995. 368 с.).

Задания и упражнения

1. Проанализируйте следующие высказывания ученых относительно предмета педагогической психологии. Обсудите особенности исторического изменения предмета педагогической психологии.

В.А. Крутецкий: Предметом педагогической психологии являются механизмы и закономерности овладения человеком знаний, умений и навыков; исследование индивидуальных различий в этих процессах и закономерности формирования у обучающихся творческого активного мышления.

А.В. Петровский: Предметом педагогической психологии являются закономерности обучения и воспитания, вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов, критерии умственного развития и оптимальное взаимодействие между субъектами образовательного процесса.

И.А. Зимняя: Предметом педагогической психологии являются механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человека в образовательном процессе и вызываемые этим процессом изменения в уровне интеллекта и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом.

И.С. Якиманская: Предметом педагогической психологии являются механизмы и закономерности усвоения знаний субъектом, выявление соотношения житейских и научных понятий как источника социокультурной адаптации ребенка; изучение психологических вопросов управления обучением и воспитанием; исследование мотивации учения на разных возрастных этапах; психология учебной деятельности и педагогические технологии; профессиональная деятельность субъектов образовательного процесса.

Ответьте на вопрос, почему отсутствует единая точка зрения относительно предмета педагогической психологии.

2. Заполните следующую таблицу.

Таблица – Структура педагогической психологии

Название раздела	Предмет изучения	Общая характеристика
Психология обучения		
Психология воспитания		
Психология учебной деятельности		
Психология педагогической деятельности и общения		

3. Одной из задач педагогической психологии является раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитательного воздействия на интеллектуальное и личностное развитие субъектов образовательного процесса. Обоснуйте актуальность этой задачи для педагогической психологии.

4. Обсудите в группе основные подходы к решению актуальных проблем педагогической психологии:

- соотношения обучения и развития;
- сочетания обучения и воспитания;
- проблемы сензитивных периодов;
- психологической готовности детей к школьному обучению;
- педагогической запущенности ребенка;
- индивидуализации и дифференциации обучения и др.

5. Письменно ответьте на вопрос, почему проблема соотношения обучения и развития считается центральной проблемой педагогической психологии.

Литература: [11], [16], [19], [39], [55].

2. Методология и методы педагогической психологии

1. Соотношение методологических принципов, методов и методик исследования.

2. Классификация методов по Б.Г. Ананьеву. Основные и вспомогательные методы исследования.

Основные понятия

Методология, методологический принцип, метод, методика, наблюдение, эксперимент, беседа, анкетирование, тест.

Тематика докладов и сообщений

1. Методы психологического обеспечения и поддержки в практической деятельности школьного психолога (Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М. : ВЛАДОС, 1996. 529 с.).

2. Экспериментальные исследования в школе (Поташник М. М. Организация опытно-экспериментальной работы в школе : метод. пособие. М. : Класс-сервис, 1991. 52 с.).

Задания и упражнения

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

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

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

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

Самым нераспространенным методом в педагогической психологии и педагогической практике является наблюдение. Под наблюдением понимается целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта. С помощью наблюдения невозможно обнаружить явления, встречающиеся в обычных, «нормальных»

условиях, оно предназначено для познания существенных свойств объекта, необходимо в специально созданных условиях.

Цель формирующего эксперимента – констатация уровня сформированности той или иной деятельности, выявление условий, необходимых для организации требуемого поведения.

2. Определите, о каком виде наблюдения идет речь:

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Обсудите в группе особенности, преимущества и недостатки основных (наблюдение, эксперимент) и вспомогательных (беседа, анкетирование, опрос, тесты и др.) методов педагогической психологии.

Литература: [19], [38], [55].

3. Становление педагогической психологии как науки

1. Проблематика первого этапа становления педагогической психологии.

2. Второй этап становления педагогической психологии и оформление ее в самостоятельную отрасль психологической науки.

3. Современный этап становления педагогической психологии как науки. Развитие педагогической психологии в Республике Беларусь.

Основные понятия

Педология, педагогика, дидактика, отрасли психологической науки, педагогическая психология.

Тематика докладов и сообщений

1. Идеи Б.Ф. Скиннера в свете современных теорий (Майерс Д. Психология / пер. с англ. Минск : Попурри, 2006. 848 с.).

2. Проблема развития высших психических функций (Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. В 6 т. Т. 3. М. : Педагогика, 1983. 368 с.).

3. Проблемы воспитания и становления субъективной социальности у детей (Коломинский Я. Л., Панько Е. А., Игумнов С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб. : Питер, 2004. 480 с.).

Задания и упражнения

1. Изучите параграф «Психологические аспекты обучения и развития детей в эпохи Средневековья и Возрождения» (Ярошевский М. Г. История психологии. От античности до середины XX века : учеб. пособие. М. : Академия, 1996. 416 с.). Ответьте на вопрос, что стало предпосылкой развития возрастной и педагогической отраслей психологической науки.

2. Заполните следующую таблицу.

Таблица – Этапы становления педагогической психологии

Название этапа	Ученые, исследователи	Общая характеристика этапа
Общедидактический этап (середина XVII в. – конец XIX в.)		
Оформление в науку (конец XIX в. – до 50-х гг. XX в.)		
Современный этап (50-е гг. XX в. – настоящее время)		

3. Проанализируйте исследования ученых Республики Беларусь, посвященные проблемам обучения и воспитания.

4. Проведите дискуссию на тему «Обучение и воспитание в Республике Беларусь: ориентиры и цели». Результаты группового обсуждения зафиксируйте в конспекте.

Литература: [11], [16], [19], [21], [39], [55], [70].

4. Психологическая характеристика образования

1. Образование как общественный феномен. Образование в общекультурном контексте.

2. Понятие образования как системы, процесса и результата.

3. Основные тенденции современного образования (А.А. Вербицкий).

Основные понятия

Культура, образование, парадигма образования, реформа образования, ступени образования, профиль образования, тенденции образования.

Тематика докладов и сообщений

1. Философско-психологические представления о сущности человека как основа для построения образовательного процесса (Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.).

2. Проблема инновационных процессов в российском образовании и кадрового обеспечения его организации (Петренко А. А. Проблема инновационных процессов в российском образовании и кадрового обеспечения его организации в контексте Болонских соглашений // Мир психологии. – 2007. № 1. С. 148–155).

3. Образовательное пространство как пространство развития (Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») // Вопр. психологии. 1993. № 1. С. 25–32).

Задания и упражнения

1. Дайте трактовку понятий «культура» и «образование». Как эти понятия соотносятся?

2. Охарактеризуйте происходящие в Республике Беларусь процессы, способствующие и противодействующие развитию образования.

3. Подготовьте ответ на вопрос, какие цели образования являются приоритетными на современном этапе развития белорусского общества. Проведите групповое обсуждение.

4. Проанализируйте следующее высказывание ученых, по мнению которых философские и психологические представления о сущности и природе человека имеют фундаментальное значение для образования, воспитания и педагогической деятельности.

«Целостный философский образ человека можно рассматривать как идеал образовательной системы, конкретизируемый относительно ее главного субъекта – развивающейся личности человека» (Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие. М. : Школа-Пресс, 1995. С. 26).

Обоснуйте эту точку зрения с позиции психолога.

5. В чем заключается разница в выражениях «образованный человек» и «человек с высшим образованием»? Проведите групповое обсуждение вопроса.

Литература: [11], [16], [19], [38].

5. Парадигмы организации образовательного пространства: традиционная и личностно ориентированная, их отличительные характеристики

1. Понятие научной парадигмы.

2. Сравнительный анализ ведущих парадигм педагогической психологии.

Основные понятия

Парадигма, наука, теория, концепция, научная революция, традиционная парадигма, личностно ориентированная парадигма.

Тематика докладов и сообщений

1. Особенности проведения личностно ориентированного урока (Якиманская И. С., Якунина О. С. Личностно ориентированный урок: планирование и технология проведения // Директор школы. 1998. № 3. С. 65–72).

2. Современный мир и задачи образования (Медведская Е. И. Психологические основы личностно ориентированного образования : метод. пособие. Брест : Фортекс, 2005. 84 с.).

3. Современные личностно ориентированные парадигмы образования Республики Беларусь (Яленскі М. Г. Сучасныя асабовы арыентаваныя адукацыйныя парадыгмы // Адукацыя і выхаванне. 2000. № 8. С. 3–8).

Задания и упражнения

1. Составьте схему взаимосвязи следующих понятий: парадигма, наука, теория, научная революция, культура, образование, образовательная парадигма.

2. Раскройте достоинства и ограничения традиционных концепций образования.

3. Проведите в группе сравнительный анализ ведущих парадигм организации образовательного пространства: традиционной и личностно ориентированной. Исходя из концептуальных положений этих образо-

вательных парадигм, дайте определение следующим понятиям: знания, педагогический процесс, образование, личность.

4. «Технократическое мышление – это мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческим интересом, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники (в том числе психотехники) над человеком и ценностями» (Зинченко В. П. Образование, культура, сознание // Философия для XXI века. М. : Академия, 1992. С. 93). Приведите примеры, в чем может проявиться технократическое мышление педагога и психолога.

5. Напишите сочинение-рассуждение на тему «В чем проявляется личностно ориентированный подход в образовательной системе в Республике Беларусь?»

Литература: [16], [19], [58], [67].

6. Научение как психологический феномен

1. Понятие о научении. Соотношение понятий «научение», «обучение», «учение», «учебная деятельность».

2. Соотношение обучения и развития.

3. Виды научения.

Основные понятия

Научение, обучение, развитие, учение, учебная деятельность, воспитание, импринтинг, классическое научение, оперантное научение, викарное научение, социальное научение, когнитивное научение.

Тематика докладов и сообщений

1. Классическое (условно-рефлекторное) обусловливание: эксперименты И.П. Павлова, Дж. Уотсона (Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии. М. : [б. и.], 2002. 896 с.).

2. Применение оперантных рефлексов в повседневной жизни, школьном обучении (Майерс Д. Психология / пер. с англ. Минск : Попурри, 2006. 848 с.).

3. Теория социального научения (Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М. : Тривола, 1998. 352 с.).

4. Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка (Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М. : Тривола, 1998. 352 с.).

5. Концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского (Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 486 с.).

Задания и упражнения

1. Составьте схему взаимосвязи следующих понятий: научение, обучение, развитие, учение, воспитание.

2. Заполните следующую таблицу.

Таблица – Виды научения

Название	Ученые, исследователи	Характеристика

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

- а) Дж. Уотсон развивал идеи И.П. Павлова;
- б) Э. Торндайк считал, что существует разница между обучением человека и обучением животного, поскольку человеку присуще сознание;
- в) Ж. Пиаже и развиваемой его школой отрицается связь между обучением и развитием ребенка. Эта независимость выражается, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии независимо от того, обучается он или не обучается;
- г) Дж. Уотсон, К. Коффка полагали, что любое обучение является развивающим, так как, например, обучение детей каким-либо грамматическим знаниям уже приводит к развитию у них ценных умственных действий (привычек);
- д) П.Я. Гальперин развивал идеи Л.С. Выготского;
- е) П.Я. Гальперин разрабатывал те идеи культурно-исторической теории, которые Л.С. Выготский лишь поставил, и таким образом обе теории, имея единое методологическое основание, представляют различные направления развития.

4. Определите, примеры каких видов научения приведены ниже:

- материнское молоко является первым и главным для только появившегося на свет ребенка источником питания, а материнские объятия – зоной безопасности;
- хватательный рефлекс кисти: когда к ладони ребенка прикасаются карандашом или пальцем, он цепко хватается за него, а при попытке вытянуть – сжимает еще крепче;
- зрачковый рефлекс: зрачки ребенка сужаются при ярком свете и при засыпании, расширяются в темноте и при пробуждении;
- младенец научается поворачивать головку на звук колокольчика, если каждый успех подкрепляется бутылочкой с молоком;
- на третьем-четвертом месяце жизни ребенок связывает звуки голоса с присутствием взрослого, начинает искать его глазами; после 3-4 месяцев в речи ребенка (лепете) появляются различные звуки, он начинает подражать интонационной и ритмической стороне речи взрослого;

– трехлетний ребенок по какому-то поводу устраивает скандал; родители ради спокойствия уступают ему, выполняя требование, и ребенок перестает кричать;

– ребенок проявляет признаки агрессии и жестокости в семье с анти-социальным поведением.

5. Подготовьте сообщение об особенностях обучения детей разных возрастов (от младенчества до юношеского периода) по следующей схеме: возрастной период – виды научения – примеры проявления научения – особенности обучения.

Литература: [11], [16], [19], [39], [70].

7. Психология учебной деятельности

1. Общая характеристика учебной деятельности.
2. Структура учебной деятельности.
3. Учебные задачи и учебные действия как средства решения учебных задач.
4. Оценка и самооценка учебной деятельности.
5. Психологическая характеристика обучаемости: компоненты, характеристики, показатели.
6. Психологические причины школьной неуспеваемости. Типы неуспевающих школьников.

Основные понятия

Деятельность, ведущая деятельность, учебная деятельность, учебная задача, учебные действия, учебная мотивация, оценка, самооценка учебной деятельности, обучаемость, школьная неуспеваемость

Тематика докладов и сообщений

1. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования (Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопр. психологии. 1991. № 6. С. 5–14).
2. Педагогический опыт глазами психолога (Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. М. : Просвещение, 1987. С. 189–222).
3. Учебная деятельность как ведущая деятельность младшего школьного возраста (Лысюк Л. Г. Психология развития: младший школьник : учеб.-метод. пособие. Брест : Брест. гос. ун-т, 2010. 103 с.).
4. Почему ребенок плохо учится? (Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. М. : Просвещение, 1991. 303 с.).

Задания и упражнения

1. В некоторых методических пособиях перечислены следующие требования к современной организации учебного процесса: создание

благоприятного для индивидуального и совместного творчества микроклимата; применение продуктивных методов обучения; создание микро- и макрогрупп для творческой деятельности; организация самостоятельной работы, имеющей своей целью творческое использование приобретенных знаний. Как вы считаете, для каких возрастных групп (учебных параллелей) подобная организация учебного процесса будет оптимальна?

2. Прочитайте план проведения урока русского языка (5 класс). Выделите структурные компоненты учебной деятельности, представленные на данном уроке. Назовите компоненты заявленных учебных задач. Посредством каких учебных действий достигается их решение? Имеют ли место действия контроля и самоконтроля, оценки и самооценки? Каким образом происходит их реализация?

Тема урока

Распространенные и нераспространенные предложения

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

Ход урока: обучающиеся в течение урока сидят в группах по 4 человека.

Проверка домашнего задания. Учитель предлагает учащимся проверить выполнение упражнения № 179 вначале самостоятельно, используя образец на доске. Затем один из учащихся озвучивает ответы. Учитель подводит итоги, предлагая учащимся самим поставить себе отметку в рабочей карте урока в тетрадь со следующими критериями оценки: 1) работа выполнена самостоятельно, без ошибок – выставляется отметка «восемь»; 2) самостоятельно, но с одной ошибкой – «семь»; 3) при наличии двух ошибок – «шесть»; 4) более трех ошибок – прочерк.

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

Работа по теме. Учитель отмечает, что название темы учащимися будет самостоятельно определено позже. Им предлагается посмотреть на доску и прочитать записанные на ней предложения: «Школьники поют. Тишина. Девочки и мальчики танцуют и поют», «Школьники поют свои любимые песни. Необычная тишина. Девочки и мальчики танцуют и поют народные песни». Учитель просит учеников обсудить в течение двух минут в группах, что общего и чем отличаются предложения.

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

Далее учащимся предлагается работать в парах и составить в течение трех минут рассказ, состоящий из распространенных и нераспространенных предложений. После выполнения задания проводятся проверка и анализ предложений. Учащиеся под руководством учителя отдельно выделяют распространенные и нераспространенные предложения. После этого они самостоятельно выписывают только распространенные предложения из текста на доске, обсуждая друг с другом результат. Все разногласия воспроизводятся вслух и обсуждаются фронтально. Лишь после этого учителем озвучивается правильный ответ, записанный одним из учеников во время самостоятельной работы на доске. Работа оценивается каждым учащимся в зависимости от количества ошибок.

Зрительный диктант. Учащимся раздаются карточки с четверостишием, которое они читают в течение одной минуты и запоминают, а затем рассказывают друг другу. После этого записывают его по памяти. Учитель предлагает ученикам осуществить проверку после записи по образцу, оценить свою работу и провести анализ ошибок.

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

Творческая работа. Учитель предлагает ученикам сделать распространенными написанные на доске предложения «Звонок. Ученики разговаривали. Вошла учительница. Наступила тишина». Он отмечает, что если у школьников возникают затруднения, то они могут обратиться друг к другу за помощью. После выполнения задания один из учащихся выходит к доске и объясняет правила, другой – читает свои предложения, которые затем обсуждаются в группах. Учитель обращает внимание учащихся на написание приставок *раз-* и *рас-*. После этого им вновь предлагается обсудить свои предложения в парах на предмет речевых ошибок, в зависимости от чего они оценивают работу друг друга.

Итоги урока. Учитель предлагает сформулировать тему урока, отвечая на вопрос «Что нового вы сегодня узнали на уроке?». Ученики отвечают, что предложения бывают распространенными и нераспространенными; что распространенные предложения имеют в своем составе

второстепенные члены предложения, а нераспространенные не имеют второстепенных членов предложения. Некоторые учащиеся сообщают о сформированных в процессе урока умениях: разбиение предложения по членам предложения, распространение предложения, правописание безударных в корне. После рефлексии учитель предлагает учащимся самим оценить знания, полученные на уроке, и свою работу по критериям: если за каждый этап урока были поставлены «пятерки» и не более одной «четверки», то можно поставить «пять». Далее – в зависимости от имеющихся отметок [32, с. 46–47].

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

- а) конструироваться должна не одна учебная задача, а их набор;
- б) при конструировании системы учебных задач необходимо, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших, но и отдаленных учебных целей;
- в) учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимых для успешного осуществления учебной деятельности;
- г) учебная задача должна конструироваться таким образом, чтобы средства деятельности, которые необходимо усвоить, выступали как прямой продукт обучения.

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

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

Строка подсказки: введение в учебную деятельность; овладение способами самостоятельной учебной деятельности и самообразования; учебная деятельность является ведущим видом деятельности; овладение общей структурой учебной деятельности; использование учебной деятельности как средства организации социальных взаимодействий с другими школьниками; использование учебной деятельности как средства профориентации и профессиональной подготовки; овладение всеми

компонентами учебной деятельности; осознание индивидуальных особенностей своей учебной деятельности; переход от усвоения общественно выработанного опыта учебной деятельности, закреплённого в учебниках, к его обогащению, т.е. творческой исследовательской познавательной деятельности; становление произвольности учебной деятельности.

6. Составьте схему взаимосвязи следующих понятий: обученность, обучаемость, развитость, развиваемость, воспитанность, воспитуемость. Обозначьте их показатели.

7. Подготовьте устные ответы на следующие вопросы.

– В чем заключается различие понятий «школьная неуспеваемость» и «отставание»? К чему приводят школьные трудности и неуспеваемость?

– Каким образом психологом выстраивается схема обследования в ситуации запроса на предмет неуспеваемости обучающегося?

– Как вы понимаете выражение «комплексный подход в работе с неуспевающим школьником»?

8. Подготовьтесь к моделированию ситуации психологического консультирования родителей ребенка (младшего школьника, подростка, студента), успеваемость которого в последнее время снизилась.

Проведите групповое обсуждение ситуации. Подготовьте рекомендации для родителей по взаимодействию с ребенком.

Литература: [1], [11], [16], [19], [23], [27], [29], [63].

8. Учебная мотивация

1. Общая характеристика учебной мотивации.

2. Виды учебных мотивов.

3. Особенности мотивации учения у неуспевающих школьников.

Основные понятия

Мотив, мотивация, учебная мотивация, познавательные мотивы, социальные мотивы, интерес, потребность, мотивационная сфера личности

Тематика докладов и сообщений

1. Мотивация учебной деятельности как объект исследования и объект формирования (Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1990. 205 с.).

2. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности (Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопр. психологии. 1987. № 5. С. 129–139.

3. Общие и частные подходы к исследованию мотивов и формированию мотивации (Ильин Е. П. Мотивация и мотив. СПб. : Питер, 2000. 288 с.).

Задания и упражнения

1. Дайте характеристику мотивации как психологической категории. В чем суть проблемы определения мотивов? Как соотносятся следующие понятия: «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера личности»?

2. Подумайте, почему мотивы учебной деятельности называются внутренними и внешними. Какие потребности из мотивационного треугольника А. Маслоу могут быть связаны с успешностью учебной деятельности?

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

– Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет, если бы не мама, я бы не ходил.

– Я хожу в школу потому, что мне нравится учиться, нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы все равно учился.

– Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно играть.

– Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким.

– Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без ученья никакого дела не сделаешь, а выучишься – можешь стать кем захочешь.

3. Распределите указанные ниже мотивы на группы: познавательные (широкие, учебно-познавательные, самообразования) и социальные (широкие, учебно-познавательные, самообразования).

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

4. Заполните следующую таблицу.

Таблица – Диагностика учебной мотивации

Учебное звено	Методы диагностики	Выявляемый феномен
Начальная школа		
Среднее звено		
Старшеклассники		
Студенты		

5. Подготовьтесь к моделированию ситуации психологического консультирования обучающегося (младшего школьника, подростка, студента), который не хочет учиться, потому что не понимает, кому и зачем это нужно.

Проведите групповое обсуждение ситуации. Подготовьте рекомендации для педагогов и родителей по взаимодействию с ребенком.

Литература: [11], [16], [19], [27], [29], [48], [59], [63].

9. Общая характеристика усвоения

1. Усвоение как сложное многогранное понятие. Психологические компоненты, характеристики и этапы усвоения.

2. Знания, умения, навыки как результат усвоения.

3. Основные закономерности формирования навыков.

Основные понятия

Усвоение, знание, умение, навык, перенос навыка, интерференция, деавтоматизация навыка.

Тематика докладов и сообщений

1. Проблема усвоения в трудах Д.Б. Эльконина (Эльконин Д. Б. Психология развития : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 144 с.).

2. Идеи Н.А. Бернштейна в свете современных теорий (Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. М. : МГУ, 1998. 320 с.).

3. Подход С.Л. Рубинштейна к трактовке понятия «усвоение» (Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2005. 713 с.).

4. Состав и структура отработки и освоения знаний и действий в учении (Ильясов И. И. Структура процесса учения. М. : Изд-во МГУ, 1986. 200 с.).

Задания и упражнения

1. Раскройте сущность усвоения как процесса, учитывая различные определения понятия «усвоение». Как соотносится процесс усвоения с процессом учебной деятельности согласно С.Л. Рубинштейну?

2. Соотнесите название характеристик усвоения и их содержание:

- | | |
|----------------------------|---|
| А. Прочность. | 1. Зависимость усвоения от характера организации процесса обучения. |
| Б. Управляемость. | 2. Способность применить усвоенные знания при решении практических задач. |
| В. Личная обусловленность. | 3. Высокая степень извлечения и использования знаний и умений. |
| Г. Обобщенность. | 4. Независимость использования усвоенных знаний и выработанных умений от времени, различия ситуаций и условий их применения. |
| Д. Легкость актуализации. | 5. Понимание учеником основного правила, закономерности, основной стратегии действия, понимание пути ее осуществления. |
| Е. Действие. | 6. Обусловленность усвоения теми специфическими отношениями, которые складываются у ученика в процессе обучения к учебному материалу, к учителю, к самому учению. |

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

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

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

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

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

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

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

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

– Какие навыки вы считаете необходимым сформировать у учащихся в процессе обучения?

– Почему важнейшими условиями выработки навыков является наличие глубоких знаний по предмету?

– Как следует организовать упражнения по выработке навыка?

– Какие ошибки при этом часто допускают учителя?

– Какое значение для успешного овладения навыками имеет систематическое выполнение обучающимися домашних заданий?

5. Установите соответствие между названиями законов формирования навыка и их формулировками. Приведите примеры, демонстрирующие действие каждого из нижеперечисленных законов.

А. Закон эффекта.

Б. Закон изменения скорости.

В. Закон неравномерности развития навыка.

Г. Закон плато в развитии навыка.

Д. Закон переноса навыка.

Е. Закон отсутствия предела в развитии навыка.

Ж. Закон угасания навыка.

1. Временное отсутствие улучшения или ухудшения продуктивности навыков говорит о перестройке их психологической структуры.

2. При отсутствии повторений навык претерпевает деформацию, деавтоматизируется, но возобновление повторений восстанавливает навык скорее, чем первоначальное его развитие.

3. Быстрое, при первых повторениях, улучшение продуктивности навыков все более замедляется.

4. Имеющиеся навыки облегчают развитие сходных по психологической структуре навыков и затрудняют развитие навыков, имеющих резко различную структуру.

5. Конечное плато в развитии навыка всегда может за счет перестройки структуры навыка дать хотя бы незначительное улучшение его продуктивности.

6. Для развития навыков необходимо знать результат каждого повторения и иметь желание при следующем повторении его улучшить.

7. Улучшение навыков чередуется с временными ухудшениями под влиянием ряда субъекти-

вных причин, влияющих на продуктивность.

6. Разработайте памятку для педагогов по созданию психологических условий при организации учебных занятий, которые необходимы для усвоения учебного материала.

Литература: [16], [19], [21], [24], [31], [39].

10. Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности

1. Бихевиористская концепция обучения. Программированное обучение в организации учебной деятельности.

2. Идеи когнитивного обучения.

3. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.

4. Концепция проблемного обучения.

5. Концепции развивающего обучения.

Основные понятия

Обучение, учение, бихевиоризм, программированное обучение, когнитивное обучение, проблемное обучение, поэтапное формирование умственных действий, ориентировочная основа действия, развивающее обучение.

Тематика докладов и сообщений

1. Идеи когнитивного обучения Дж. Брунера (Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / пер. с англ. К. И. Бабицкого ; предисл. и общ. ред. д. чл. АПН СССР А. Р. Лурия. М. : Прогресс, 1977. 412 с.).

2. Теория поэтапного формирования понятий и умственных действий сегодня (Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий сегодня // Вопр. психологии. 1993. № 1. С. 92–101).

3. Специфика проблемного обучения (Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М. : Педагогика, 1975. 367 с.).

4. Развивающее обучение в школьной практике (Репкина Н. В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопр. психологии. 1997. № 3. С. 40–51).

Задания и упражнения

1. Представители бихевиористского направления ведут, как правило, исследования процесса учения на животных. При этом полученные результаты они используют при характеристике учебной деятельности школьников. Чем бихевиористы аргументируют правомерность такого подхода? Приведите контраргументы данной позиции.

2. Подумайте, в чем сущность современных концепций обучения и организации учебной деятельности. Обозначьте преимущества и недостатки обсуждаемых подходов. Заполните следующую таблицу.

Таблица – Основные концепции обучения

Концепция обучения	Представители	Преимущества	Недостатки

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

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

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

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

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

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

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

5. Программированное обучение имеет свои достоинства и недостатки (указаны ниже). Объясните, каким образом они появляются и реализуются при организации учебного процесса.

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

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

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

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

Приведите примеры ориентировочных основ действия.

7. Приведите примеры трактовок понятия «развивающее обучение». Назовите основные показатели развивающего обучения. Какие закономерности учитывает и использует развивающее обучение?

8. Иногда приходится сталкиваться с мнением, что нет необходимости специально использовать термин «развивающее обучение», так как при всяком обучении ребенок развивается. Согласны ли вы с подобным мнением? Докажите, что «развивающее обучение» – точный термин, применимый к подходу Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова к обучению (для доказательства используйте постулаты теории).

Литература: [15], [19], [21], [30], [31], [45].

11. Психологическая сущность воспитания

1. Общее понятие о воспитании. Виды воспитания и их характеристика.
2. Теории воспитания.
3. Средства и методы воспитания: характеристика и классификация.

Основные понятия

Воспитание, самовоспитание, средства воспитания, стиль воспитания.

Тематика докладов и сообщений

1. Проблемы воспитания школьников (Иващенко Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие. Минск : Университетское, 1999. 134 с.).

2. Воспитание ребенка – это борьба со злом? (Каган В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопр. психологии. 1992. № 1–2. С. 14–21).

3. Насилие рождает монстров (Черепанова Е. М. Насилие рождает монстров // Психология. 2006 № 11. С. 138–141).

4. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (Кодекс Республики Беларусь об образовании. URL: <http://www.tamby.info/kodeks/edu.htm> (дата обращения: 05.03.2017)).

Задания и упражнения

1. Составьте схему взаимосвязи следующих понятий: воспитание, обучение, формирование, становление, социализация.

2. Многие родители считают: «Если вы любите ребенка, вы должны дисциплинировать его поведение». В зарубежной литературе выделяются два стиля поддержания детской дисциплины – строгий и любящий. На основе собственных знаний составьте характеристики названным стилям: применяемые способы поощрения и наказания, психологические последствия по отношению к ребенку.

3. Раскройте сущность понятий «ребенок из неблагополучной семьи» и «ребенок с девиантным поведением». В чем заключается специфика психолого-педагогического сопровождения этих обучающихся?

4. Ниже описаны проблемные ситуации, когда у родителей возникли разногласия по поводу воспитания их малыша. Подготовьтесь к моделированию ситуации психологического консультирования родителей, которые к вам обратились за помощью.

– Маленькая Алиса вместо «яблоко» всегда говорит «апляко». Мама девочки считает, что надо стараться четко произносить слово «яблоко», чтобы она научилась выговаривать его правильно. Отцу нравится, как Алиса забавно коверкает слова. Он считает, когда ребенок подрастет – научится говорить правильно.

– Мама беспокоится, что что-то случилось с сыном, так как ни с того ни с сего он вдруг стал бояться ложиться спать. Он плачет и жалуется, что ему страшно. Мама уверена, что он притворяется, чтобы привлечь к себе внимание. Поэтому она считает, что ребенка надо наказать. Отец пытается ее успокоить: «Ребенку только два года, и не исключено, что ночью ему и правда страшно. У многих двухлетних детей бывают разные страхи. Не наказывай его. Надо попробовать выяснить, что его тревожит и беспокоит».

– В семье появился ребенок, и мама требует, чтобы в обязательном порядке вся семья соблюдала строгий режим. Папа считает, что малыш прекрасно обойдется без всякого режима. (Почему бы не кормить ребенка тогда, когда он голоден? Ведь сами мы едим, как только проголодаемся.)

Проведите групповое обсуждение ситуаций.

5. Определите, какой стиль воспитания отражен в каждом из приведенных ниже примеров: авторитарный, либеральный или демократический.

Светлана обычно ложиться спать в 10 часов вечера. Накануне Нового года она попросила у матери разрешения лечь спать попозже, потому что хотела посмотреть по телевизору предпраздничную программу. Поскольку на следующее утро Светлане не надо было рано вставать, мать позволила ей лечь спать на полчаса позже.

Александрю положено каждый вечер с 7 до 9 часов учить уроки. В это время ему не разрешается звонить по телефону или отвечать на звонки. Вчера вечером он во время занятий позвонил другу, чтобы узнать, какие страницы учебника были заданы по обществоведению. В наказание отец запретил мальчику пользоваться телефоном до конца месяца и не пожелал слушать никаких объяснений.

Михаил раскидывает игрушки по всему дому. Родители часто спотыкаются о валяющиеся на полу игрушки, но ничего не говорят, потому что считают, что сын сам должен решать, надо ли ему убирать игрушки.

6. Прочитайте следующие утверждения. Выразите свое согласие либо несогласие с ними. Обоснуйте свою точку зрения. Приведите примеры, конкретизирующие данные положения.

- Результаты воспитания в коллективе определяются его целями.
- При воспитании в коллективе важной проблемой является создание максимальных условий для реализации его членами своей индивидуальности, своих склонностей и способностей.
- При авторитарном стиле воспитания у детей формируется механизм внешнего контроля, основанный на чувстве вины или страха перед наказанием.
- Либеральный стиль воспитания приводит к формированию эмоциональной холодности детей.
- Следствием попустительского стиля воспитания может быть вовлечение ребенка в антисоциальные группировки.
- Опекающий стиль воспитания приводит к формированию у ребенка тревожности, беспомощности, запаздыванию социальной зрелости.
- По отношению к самовоспитанию учеников коллектив выполняет две функции:

- 1) создает общие предпосылки и условия для самостоятельного и устойчивого процесса самовоспитания;
- 2) организует этот процесс.

Литература: [16], [20], [21], [38], [39].

12. Возрастные аспекты воспитания

1. Социальные институты и системы воспитания.
2. Воспитание в дошкольном детстве.
3. Воспитание младшего школьника.
4. Воспитание в подростковом и юношеском возрасте.
5. Самовоспитание подростков и юношей.

Основные понятия

Воспитание, самовоспитание, средства воспитания, стиль воспитания.

Тематика докладов и сообщений

1. Как по-настоящему любить детей (Кэмпбелл Р. Как по-настоящему любить детей. СПб. : Мирт, 1997. 236 с.).
2. Общие принципы постановки цели и задач воспитательной работы с подростками и способы их достижения (Лишин О. В., Лишина А. К. Норма и патология личностного развития. М. : АПК и ППРО, 2009. 316 с.).
3. Как воспитать подростка? (Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. М. : Просвещение, 1991. 224 с.).
4. Взаимодействие взрослых с ребенком подросткового и юношеского возраста (Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 256 с.).

Задания и упражнения

1. Определите, о каких механизмах и средствах воспитания идет речь в приведенном ниже тексте.

«В младшем школьном возрасте поведение детей требует более тонкого руководства, однако контроль родителей продолжает сохранять свою важность. Современные исследования указывают на единственно важную цель родителей – способствовать развитию у своих детей саморегулируемого поведения, по сути, их способности контролировать, направлять свои действия и удовлетворять требования, предъявляемые к ним родными и обществом. Когда родители прибегают к словесным аргументам и предложениям, ребенок склонен договариваться с ними, вместо того, чтобы вызывать открытое неповиновение.

Аргументы родителей обычно касаются просоциального поведения и соблюдения социальных правил. У родителей, напоминающих своим детям о возможных последствиях их действий для других людей, ребенок, как правило, пользуется большей популярностью и обладает интернализованными моральными нормами. И наоборот, когда родители избирают силовые методы социализации (как в случае авторитарного родительского поведения), ребенок с трудом развивает интернализованные нормы и механизмы контроля независимо от культурных различий.

Исследования постоянно показывают, что дети, исполняющие требования взрослых в их присутствии, но не делающие этого, когда они отсутствуют, чаще имели родителей, склонных скорее к принуждению, чем к убеждению. Родители чаще добиваются успеха в развитии у детей саморегулируемого поведения, если постепенно увеличивают степень участия в принятии семейных решений. В серии исследований, посвященных родительскому диалогу и методам воспитания, Э. Мак-Коби пришла к выводу, что дети лучше всего адаптированы в тех случаях, когда родители в своем поведении демонстрируют то, что она назвала саморегулированием. Такие родители привлекают детей к сотрудничеству и разделяют

с ними ответственность. Они учитывают недалекое будущее, когда их дети, став подростками, начнут принимать большинство решений самостоятельно. Готовясь к этому, родители уже сейчас стараются чаще обсуждать с детьми различные проблемы и вести с ними беседы. Они сознают, что создают структуру для ответственного принятия решений.

Особенно полезным для понимания того, что собой представляет оптимальное родительское поведение, является понятие создания поддерживающих структур. Знакомство с миром людей происходит у детей в сложных социальных ситуациях под руководством родителей или других более опытных партнеров. Вообразите семью, которую пригласили на широко празднуемую свадьбу. Социально компетентные родители помогут детям предвидеть ход предстоящего торжества. Они объяснят им смысл того или иного события, ритуала и подскажут, какого поведения от них ожидают взрослые. Однако за один раз родители в состоянии сообщить своим детям лишь малую часть тех культурных понятий, которые относятся к «браку» и «свадьбе»; в идеале смысл этих понятий должен несколько превосходить текущий уровень понимания ребенка.

Были приведены доводы в пользу того, что социализацию не следует рассматривать как процесс перехода контроля от родителей к ребенку по мере того, как он становится более самостоятельным и способным регулировать свое поведение. Скорее следует говорить о процессе обоюдного или совместного регулирования, который будет продолжаться на всем протяжении жизни участников социализации. Длительность родительского влияния, по мнению Э. Мак-Коби, определяется крепостью и разумностью их отношений с ребенком, имеющих особое значение в период среднего детства» (Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб. : Питер, 2006. С. 468–469).

2. Часто от родителей приходится слышать вопросы: «Как привить ребенку любовь к природе и бережное, рачительное отношение к окружающей среде? Как научить ребенка не мусорить дома и на улице?» Специалисты, сопровождающие детство, проявляют единство при ответах на эти и подобные им вопросы: научить этому всему детей могут только взрослые – родители, родственники, воспитатели, педагоги. Подготовьте рекомендации для родителей детей дошкольного и младшего школьного возрастов на тему: «Как научить ребенка не мусорить дома и на улице?»

3. Подготовьте реферат на тему «Воспитание отдельных категорий детей (тревожные, агрессивные, медлительные, гиперактивные)».

4. С давних пор семья рассматривалась как основа воспитания ребенка. Белорусские народные традиции закладывались в крестьянской семье и передавались из поколения в поколение. Благоприятный семейный микроклимат является важнейшим условием воспитания детей

в белорусской семье, в которой актуальным является традиционный наказ: воспитание детей начинать как можно раньше, с малых лет. Воспитание в белорусских семьях отличается строгостью и требовательностью к детям. При этом считается, что ласка, теплота, любовь позволяет добиться наилучших результатов в воспитании.

Расскажите о традициях воспитания детей в вашей семье, кому принадлежит роль основного воспитателя, кто является в семье авторитетным лицом, какова роль дедушки и бабушки как основателей рода и семейных традиций.

Литература: [16], [20], [21], [38], [39].

13. Психологические аспекты педагогической деятельности

1. Общее представление о педагогической деятельности, ее характеристики и функции.

2. Мотивация педагогической деятельности.

3. Педагогические умения и их характеристика.

4. Стили педагогической деятельности и их характеристика.

5. Психологический анализ урока как средство развития педагогических способностей и формирования педагогических умений.

Основные понятия

Педагогическая деятельность, мотив, мотивация, педагогические умения, стили педагогической деятельности.

Тематика докладов и сообщений

1. Некоторые вопросы психологии учителя (Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии. М. : Просвещение, 1996. 255 с.).

2. Профессиональная пригодность к педагогической профессии (Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. 200 с.).

3. Профессия педагога и факторы ее выбора (Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.).

4. Что такое профессионализм? (Маркова, А. К. Психология профессионализма. М. : Мысль, 1996. 308 с.).

5. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности (Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л. : ЛГУ, 1967. 183 с.).

6. Педагогическая деятельность: самоанализ, рефлексия (Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. М. : Академия, 1998. 101 с.).

Задания и упражнения

1. Учítывая, что цели и задачи педагогической деятельности зависят от конкретной парадигмы обучения, сформулируйте цель и определите

специфику педагогической деятельности в рамках авторитарной и гуманистической (лично-отношенческой) педагогики, используя следующую схему: цель деятельности – особенности общения с учащимися – особенности восприятия учащихся – характер регламентации и контроля деятельности педагога.

2. Дайте определение следующим понятиям: внутренняя мотивация педагогической деятельности, внешняя мотивация педагогической деятельности, внешняя отрицательная и внутренняя положительная мотивация. Распределите указанные ниже мотивы на следующие группы: 1) внутренняя мотивация; 2) внешняя положительная; 3) внешняя отрицательная.

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

3. Подготовьте устные ответы на следующие вопросы.

– В чем, на ваш взгляд, заключаются объективные и субъективные факторы, осложняющие работу педагога?

– Вспомните свой опыт обучения в школе. Кто из учителей, на ваш взгляд, был наиболее эффективным, успешным? Обоснуйте свой ответ.

– Попробуйте сформулировать понятие «психологическая компетентность педагога».

– Почему одним из наиболее сложных остается такое направление работы психолога образования, как взаимодействие с педагогом?

– Могут ли знания психологии существенно повысить эффективность деятельности педагога?

4. В педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Установите соответствие между видами мотивов власти и их содержанием:

А. Власть вознаграждения.	1. Она имеет место в тех случаях, когда учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения в школе или дома в новом свете.
Б. Власть наказания.	
В. Нормативная власть.	2. Ее сила определяется ожиданием, в какой мере учитель может удовлетворить один из мотивов ученика и насколько учитель поставит это удовлетворение в зависимости от желательного для него поведения ученика.
Г. Власть эталона.	
Д. Власть знатока.	
Е. Информационная власть.	

3. Она основана на идентификации ученика с учителем и его желании быть похожим на учителя.
4. Ее сила зависит от величины приписываемых учителю со стороны ученика особых знаний по изучаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках предмета.
5. Ее сила определяется ожиданием ученика: во-первых, той меры, в которой учитель способен наказать его за нежелательные для учителя действия фрустрацией того или иного мотива; во-вторых, насколько учитель сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения ученика.
6. Речь идет о интериоризированных учеником нормах, согласно которым учитель имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

формулировали ответы самостоятельно и без подсказок. Думаю, им не очень приятно и интересно находиться у меня на уроках.

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

- ученик отвлекается во время объяснения учителем нового материала и мешает другим;
- в начале урока оказалось, что все ученики не выполнили домашнее задание, так как не поняли его;
- при объяснении нового материала оказалось, что все ученики слабо ориентируются в старом материале;
- ученики плохо слушают объяснение нового материала.

6. К психологу обратился молодой человек с просьбой помочь ему определиться в выборе профессии. У него есть желание поступить в педагогический вуз, но он не уверен, что это соответствует его способностям. Что психолог может ему порекомендовать?

7. Проведите групповое обсуждение вопроса «Почему студенты, закончившие педагогический вуз, психологически не подготовлены к работе в школе?». Проанализируйте систему подготовки педагогов, сложившуюся в вашем вузе, с точки зрения формирования психологической компетентности будущих педагогов.

Литература: [16], [19], [21], [38], [39], [60].

14. Педагог как субъект педагогической деятельности

1. Профессионально значимые и личностные качества педагога.
2. Профессиональные способности педагога.
3. Структура и динамика профессионального самосознания педагога.
4. Педагогическая социальная перцепция.
5. Профессиональные деформации личности педагога: причины, виды и последствия.

Основные понятия

Педагогическая деятельность, педагогические способности, самосознание педагога, профессиональная Я-концепция педагога, педагогическая социальная перцепция, профессиональная деформация

Тематика докладов и сообщений

1. Профессиональная компетентность учителя (Маркова А. К. Психологический анализ труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 201 с.).
2. Особенности профессионального самосознания педагога (Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопр. психологии. 1990. № 3. С. 58–64).

3. Психологическая характеристика педагогов с позитивной и негативной Я-концепцией (Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 1986. 424 с.).

4. Профессионализм и творчество педагога (Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер, 1999. 409 с.).

5. Педагогическая социальная перцепция и продуктивность деятельности педагога (Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер, 1999. 409 с.).

6. Кризисы профессионального становления личности педагога (Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. 2002. № 4 (32). С. 194–203).

Задания и упражнения

1. Используя метод свободных описаний, проведите опрос среди студентов университета разных специальностей и курсов по теме «Образ реального и идеального педагога». Составьте психологические портреты реального и идеального педагогов. Осуществите сравнительный анализ полученных данных. Обсудите результаты проведенного исследования в группе. Сделайте обоснованные выводы.

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

Л.М. Митина: Отсутствие педагогической направленности «у учителя приводит к тому, что индивидуально-психологическое содержание ребенка обезличивается. И наоборот, учитель, направленный на ребенка, всегда ориентирован на уникальную неповторимость каждого ученика, на развитие его индивидуальных способностей, и прежде всего нравственной сферы» (Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта, 1998. С. 22).

П.Ф. Каптерев: «Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно уже учен и развит, что отныне его задача просвещать только других, а не самого себя. Между таким учителем и учениками неизбежно разрывается та невидимая связь, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино, сродняет и сдружает их, – потребность развития и работа над своим образованием» (Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева ; сост. П. А. Лебедев ; Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1982. С. 600).

Л.С. Выготский: «Там, где учитель выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы, ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях, –

одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания» (Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1996. С. 249).

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

- доброжелателен, держится ободряюще – недоброжелателен; стимулирует инициативу, допускает выражение собственного мнения, свободное поведение учащихся – авторитарен, третирует их, не терпит возражений, собственных мнений, свободной манеры себя держать, одергивает и все время держит детей под жестким контролем;

- заинтересован, активен, “выкладывается” – безразличен, “себе на уме”;

- откровенен, не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки – думает только о престиже, носит “маску”, старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль;

- динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, “тушит” возможные конфликты – не гибок, не видит проблем и не умеет заметить намечающегося конфликта;

- вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными детьми – общается только “сверху вниз”, одинаков со всеми, не дифференцируя своего общения;

- может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблему (конфликт) его глазами, создает у говорящего ученика чувство, что его правильно понимают – все видит только “со своей колокольни”, невнимателен к говорящему, создает у него ощущение, что его не понимают;

- активен, все время находится в общении, держит класс “в тонусе” – пассивен, пускает» (Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М. : Знание, 1979. 37 с.).

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

4. Разделите представленные ниже педагогические способности на две группы:

1) общие;

2) специальные.

В чем заключается отличие этих двух групп? Что обеспечивают общие способности? Для чего необходимы педагогу специальные способности?

Составьте схемы, отражающие специальные способности, необходимые учителю истории, информатики и русской литературы.

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

5. Подготовьте устный ответ на вопрос «Почему Я-концепция учителя тесным образом взаимосвязана с Я-концепцией обучающихся?». Составьте психологические портреты педагога с позитивной и негативной Я-концепцией.

Подумайте, как отреагирует педагог с позитивной Я-концепцией и педагог с негативной Я-концепцией в следующих ситуациях:

- ученик опоздал на урок на пять минут;
- школьник уже в который раз не выполняет домашнее задание;
- ученик отказывается выполнять задание, которое дает ему учитель;
- учащийся, увидев учителя, когда тот вошел в класс, сказал: «Вы выглядите очень усталым и утомленным»;
- ученик приходит на урок без тетради и учебника;
- ученик постоянно разговаривает на уроке с одноклассниками, не реагируя на замечания педагога;
- учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из одноклассников, говорит: «Я не хочу учиться вместе с ним»;
- во время урока ученики играют в игры на мобильном телефоне;
- педагог просит тянущего руку ученика дать ответ на поставленный вопрос, однако школьник дает неправильный ответ;
- уважаемый педагог с большим опытом работы входит в класс и видит на доске карикатуру на себя.

Разработайте рекомендации для педагога с негативной Я-концепцией по взаимодействию с обучающимися.

6. Во время урока один из учеников задает учителю сложный вопрос. Ответ на него выходит за рамки компетентности учителя. Он не может на него дать правильный ответ. Проанализируйте модели дальнейшего поведения педагога.

– Педагог своим агрессивным поведением по отношению к спрашивающему пытается уйти от ответа.

– Учитель: «Я об этом ничего не знаю, но обещаю посмотреть».

– Учитель игнорирует вопрос.

– Педагог: «Я не могу тебе сейчас ответить точно, но обязательно подумаю над твоим вопросом».

– Педагог пускается в рассуждения, пытаясь уйти от прямого ответа.

Подумайте, какие модели являются продуктивными или непродуктивными. Ответ обоснуйте.

7. Вспомните о своей первой учительнице: как она относилась к детям, как объясняла учебный материал, как оценивала работу ребят, какая в классе была атмосфера. Составьте психологический портрет первой учительницы. Обсудите в группе, какими профессиональными и личностными качествами обладал ваш педагог. Можно ли сказать, что некоторые из этих качеств присущи вам? Почему?

Литература: [16], [19], [21], [36], [38], [39], [64].

15. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса

1. Образовательный процесс как взаимодействие.

2. Виды педагогического взаимодействия.

3. Психология и педагогика сотрудничества.

4. Психология педагогической оценки.

Основные понятия

Педагогическое взаимодействие, субъекты педагогического взаимодействия, социально-психологическая компетентность, психологическая культура, педагогическое сотрудничество, педагогическая оценка, отметка

Тематика докладов и сообщений

1. Социально-психологическая компетентность и психологическая культура педагога (Коломинский Я. Л., Жеребцов С. Н. Социальная психология развития личности. Минск : Выш. шк., 2009. 336 с.).

2. Педагогическая социально-перцептивная стереотипизация (Резан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер, 1999. 409 с.).

3. Понимание учителем личности учащегося (Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося // Вопр. психологии. 1980. № 5. С. 143–148).

4. Парциальные оценки и учет успешности (Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1980. 229 с.).

Задания и упражнения

1. Проведите групповое обсуждение понятий «педагогическое воздействие», «педагогическое взаимодействие», «педагогическое сотрудничество». В чем заключается суть этих понятий? Какому стилю педагогической деятельности эти понятия соответствуют? Приведите примеры, когда может быть уместным воздействие, взаимодействие и сотрудничество педагога с обучающимися.

2. Представьте ситуацию, когда педагогу во время урока необходимо покинуть класс, так как директор школы срочно вызывает его в свой кабинет. Вернувшись в класс через пятнадцать минут, педагог наблюдает следующую картину: учащиеся буквально «стали на головы», они с криком и визгом бросают друг в друга бумажки и так увлечены этим занятием, что не замечают возвращения учителя.

Подумайте, что педагог может сказать разным учащимся этого класса по поводу этой ситуации:

- девочке и мальчику;
- школьнику с высоким и низким уровнем успеваемости;
- симпатичному педагогу ребенку (любимчику) и школьнику, который менее предпочтителен педагогу;
- школьникам с разным социальным статусом;
- ученику из благополучной и неблагополучной семьи.

Высказывания зафиксируйте на доске или в тетради.

Проанализируйте, какую смысловую нагрузку несут слова. В чем суть понятия «избирательность педагогического взаимодействия»? Какую роль в жизни ребенка играет этот процесс?

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

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

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

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

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

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

Основным видом взаимодействия выступает сотрудничество. Сотрудничество характеризуется единством, идентичностью выполняемых функций и наличием позитивно и негативно окрашенных межличностных отношений. Под влиянием сотрудничества уменьшается объем усваиваемых знаний, поскольку большая часть времени на уроке отводится обсуждению. Могут возрастать дисциплинарные трудности и конфликтность во взаимоотношениях учащихся. Хотя в целом сотрудничество положительно сказывается на эффективности учебной деятельности. Наиболее распространенным способом учебного сотрудничества при решении учебных задач является дискуссия, обсуждение, проблемный вопрос. Не всякая задача адекватна сотрудничеству. Такая задача должна предполагать существование одной точки зрения на содержание и способ ее решения. Проблемные учебные задачи наименее адекватны сотрудничеству.

Достаточно большое значение для эффективности учебного сотрудничества имеет характер его организации, в частности внешняя регламентация деятельности участников (через распределение ролей или задание способов совместной работы).

Можно полагать, что чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъектно-субъектное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе.

4. Назовите внутренние и внешние показатели, на основании которых учитель может судить об эффективности взаимодействия со школьным коллективом. Как разные типы педагогического взаимодействия влияют на продуктивность деятельности обучающихся и психологический климат класса?

5. Разрешите педагогическую ситуацию.

У учащихся был запланирован поход в театр. Учительница, завязавшая театралка, заинтересовала ребят своим рассказом о предстоящем спектакле. При выходе учеников из класса образовалась «пробка». И тут раздался окрик: «Вы что, очумели? Как вы себя ведете? Никаких театров! Вернитесь! Дневники на стол!»

Какой тип педагогического взаимодействия присущ педагогу? Как поступить учителю в этой ситуации?

6. Проведите в группе ролевою игру «Урок».

Участники игры: учитель, школьники (7-8 участников), эксперты.

По желанию из группы выбираются участники, играющие роль учителя и школьников, остальные выступают в роли экспертов. Каждый

ученик получает от ведущего карточку, на которой обозначена характеристика роли или модель поведения на импровизированном уроке (например, ученик отвлекается, вертится; отказывается отвечать на вопросы учителя; с опозданием входит в класс, грубит в ответ на замечание: «А вы и сами опаздываете»; школьник подрался с соседом по парте; ученик забрался под парту и т.п.). Содержание карточки участники читают молча, про себя.

Когда участники ознакомятся со своей ролью, они рассаживаются за парты. Участник, выполняющий роль учителя, начинает обычный урок, однако он сталкивается с разными ситуациями возможного общения с обучающимися. «Учитель» словом и действиями реагирует на поступки школьников.

По окончании игры проводится общее обсуждение, на котором участники высказывают свои впечатления. Какие переживания, чувства испытывали «школьники», когда учитель позитивно или негативно воздействовал на них? Что при этом ощущал «учитель»? Какой характер носило педагогическое взаимодействие? Имело ли место на импровизированном уроке педагогическое сотрудничество?

Подготовьте рекомендации для учителя по оптимизации педагогического взаимодействия.

7. Формы выражения отметки, которые до сих пор распространены в школе (это балльная система оценок), унаследованы от весьма далеких времен и порой не соответствуют сегодняшним задачам школы. Школьный балл в лучшем случае оценивает только сумму приобретенных учеником знаний и навыков. А в журналах, к сожалению, немало оценок якобы за знания, которые по существу являются оценками по поведению. С момента появления ребенка в школе учитель начинает использовать отметку как средство, побуждающее ученика к активной работе, то есть пользуется отметкой как мотивирующим средством. Как вы считаете, можно ли заменить отметку? В чем заключается отличие «отметки» и «оценки»? Каково их воздействие на обучающихся? Приведите примеры из собственного опыта обучения в общеобразовательной школе.

Литература: [16], [19], [21], [35], [36], [38], [39], [64].

16. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса

1. Понятие педагогического общения. Основные функции и характеристики педагогического общения.

2. Этапы педагогического общения.

3. Барьеры педагогического общения, их виды и характеристика.

Основные понятия

Педагогическое общение, субъекты педагогического общения, стили педагогического общения, барьеры педагогического общения

Тематика докладов и сообщений

1. Фронтальное и диадическое педагогическое общение (Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие / под ред. Я. Л. Коломинского. СПб. : Речь, 2007. 240 с.).

2. Особенности педагогического общения: от теории к практике (Канн-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.).

3. Психология «педагогической команды» (Психология педагогического взаимодействия) : учеб. пособие / под ред. Я. Л. Коломинского. СПб. : Речь, 2007. 240 с.).

4. Манипулирование в педагогическом общении (Самоукина Н. В. Игры, в которые играют... : психол. практикум. Дубна : Феникс, 1997. 160 с.).

5. Трудности в организации педагогического взаимодействия и общения (Рыбакова М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. М. : Просвещение, 1991. 128 с.).

Задания и упражнения

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

Согласно А.Н. Леонтьеву, педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного педагогического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива.

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

Согласно С.С. Степнову, педагогическое общение – это специфическое межличностное взаимодействие педагога и учащегося, опосредующее усвоение знаний и становление личности в образовательном процессе.

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

2. Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Установка – готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Укажите,

каких два вида установок педагогического общения существуют, и распределите приведенные установки на данные группы. Каким образом установка педагога может повлиять на характер общения с учащимися и стиль их учебной деятельности?

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

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

Учитель физики объяснял новую тему, а Никита, только что получивший шестерку по любимому предмету – биологии, сидел и рисовал на бумажке какие-то фигурки, думая о плохой отметке и как ее исправить в конце четверти.

– Ты чем занимаешься? Почему не слушаешь новую тему? – обрушился на него учитель физики.

– Ничего! – вызывающе буркнул Никита.

– Что за грубые высказывания и пререкания в адрес учителя? Встань! Давай дневник!

– Не буду, я ничего не сделал...

– Вон из класса!

– Никуда я не пойду!

– Нет, пойдешь...

Учитель, взяв мальчика за рукав пиджака, вытолкнул его силой из класса под неодобрительный шепот его одноклассников.

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

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

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

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

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

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

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

– Учитель запрещает младшему школьнику драться, объясняет ему, что это плохо. Ребенок не возражает, но все же продолжает драться.

5. Разрешите педагогическую ситуацию.

Учительница истории с властным и жестким характером, в повелительном тоне, «сверху – вниз» обратилась к учителю физкультуры с какой-то незначительной просьбой. Выполнить желание учительницы было не трудно, но педагог был возмущен формой обращения. Он воскликнул: «Что вы говорите со мной, как со своим учеником?»

Подумайте, что произошло в этой ситуации. Что в поведении учительницы вызвало возмущение учителя физкультуры? Обсудите в группе варианты конструктивного педагогического общения в этой ситуации.

6. Каждый педагог знает, как нелегко вести беседу с вызванными в школу родителями проблемных учеников. Если родители занимают оборонительную позицию и стремятся оправдать собственное невмешательство в воспитание своего ребенка, они обычно выдвигают различные аргументы: «Мы все время на работе, кто-то же должен зарабатывать», «А школа на что?», «Мы не справляемся, не знаем уже, что делать» и т.д.

В любом из этих случаев педагог должен стремиться к конструктивному общению с родителями. Как этого достичь?

7. В личностно-ориентированной модели общения взрослого (педагога, родителя) и ребенка, разработанной А.В. Петровским, выделяется три способа общения, способствующих формированию у ребенка чувства защищенности, доверия к миру, радости существования: понимание, принятие, признание личности. Понимание – умение видеть ребенка «изнутри». Смотреть на мир одновременно с двух точек зрения – своей собственной и ребенка, видеть побудительные мотивы, движущие детьми. Принятие – безусловно положительное отношение к ребенку, его индивидуальности, независимо от того, радуется он в данный момент взрослым или нет, признание его уникальности. Признание – это право голоса ребенка

в решении тех или иных проблем. Представьте, что вы ведете психологический тренинг для педагогов. Подберите упражнения (1–3) для иллюстрации названных выше способов педагогического общения.

Литература: [16], [19], [21], [25], [35], [36], [38], [39], [64].

17. Педагогические конфликты и их специфика

1. Особенности педагогических конфликтов. Конструктивные и деструктивные функции педагогических конфликтов.

2. Типичные причины конфликтов в образовательной среде.

3. Конфликты в работе с обучающимися разных возрастных групп.

Основные понятия

Конфликт, педагогический конфликт, субъекты конфликтного взаимодействия, конструктивные функции педагогического конфликта, деструктивные функции педагогического конфликта, медиация, посредничество учителя

Тематика докладов и сообщений

1. Особенности педагогических ситуаций и конфликтов (Рыбакова М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. М. : Просвещение, 1991. 128 с.).

2. Причины конфликтов в системе высшего образования (Козырев Г. И. Введение в конфликтологию. М. : ЮНИТИ, 1999. 300 с.).

3. Посредничество учителя в конфликте (Самоукина Н. В. Игры в которые играют... : психол. практикум. Дубна : Феникс, 1997. 160 с.).

4. Диагностика конфликтов в школьных коллективах: актуальность, виды, специфика (Анцупов А. Я., Шипилов А.И. Конфликтология. СПб. : Питер, 2007. 496 с.).

5. Конфликты в работе с обучающимися начальной и средней школы (Журавлев, В. И. Основы педагогической конфликтологии. М. : Просвещение, 1995. 144 с.).

Задания и упражнения

1. Раскройте сущность понятий «проблемная педагогическая ситуация», «педагогический конфликт», «конфликтная ситуация». Как эти понятия соотносятся?

2. Подготовьте ответ на следующие вопросы:

– Почему педагогические конфликты несут в себе не только отрицательный заряд, но и положительный?

– Почему особенности восприятия конфликта педагогом и обучающимися могут повлиять на его возникновение, завершение и постконфликтную ситуацию?

– Почему можно говорить об управлении конфликтом со стороны педагога?

– Почему конфликт можно рассматривать как нарушение педагогического взаимодействия?

– Почему ответственность за разрешение конфликтных ситуаций возлагается на педагога, а не на других субъектов конфликтного взаимодействия?

Проведите групповое обсуждение.

3. Определите причины возникновения педагогических конфликтов. Предложите варианты деструктивного и конструктивного способов разрешения конфликтных ситуаций.

а) Беседуя с претендентом на вакантную должность педагога-организатора (молодым специалистом, выпускником филологического факультета), директор школы дает обещание в дальнейшем перевести его на должность учителя-предметника. Молодой сотрудник с воодушевлением приступает к работе, проявляя высокую работоспособность и добросовестность. Руководство постоянно увеличивает нагрузку, не прибавляя зарплату, и не переводит на должность педагога-предметника. Спустя некоторое время работник начинает проявлять признаки недовольства... Назревает конфликт.

б) После очередного родительского собрания классный руководитель посчитал нужным сообщить всем учителям, работающим в классе о том, чьи родители недовольны работой отдельных педагогов. Классный руководитель в подробностях описал, чьи родители больше всех высказывали претензии. Оказалось, что фамилия Оли звучала чаще других. Это стало понятно после того, как учитель математики вызвала Олю, а потом и других детей к доске, прокомментировала: «Ну что ж, посмотрим, как мы умеем считать. Покажем возмущенным родителям, на что мы способны».

У девочки испортились отношения с классной руководительницей. На ее уроках она не отвечает, при попытках объясниться дерзит или упрямо молчит. Просьбы и требования не выполняет, нарушает дисциплину, подчеркивая свое неуважение к учителю.

в) При каждом удобном случае учительница географии унижает при всех ученицу 7-го класса. То ее одежда не устраивает, то прическа, то походка, то манера общения. На днях в начале урока учительница подошла и сказала: «Ты давно на себя в зеркало смотрела? Ты не в длину, а в ширину растешь. Видно, хорошо тебя кормят! Лучше бы ты училась так, как ешь!»

После этих событий девочка отказывается ходить в школу.

4. Ознакомьтесь с содержанием следующих затруднительных педагогических ситуаций. Из числа предложенных вариантов реагирования педагога на данную ситуацию выберите продуктивный и непродуктивный способ. Ответ обоснуйте.

Ситуация 1. Учитель приступил к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда учитель, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрел на учащегося, который засмеялся, тот заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас, и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Как педагог может отреагировать на это? Выберите подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

- Вот тебе и на!
- А что тебе смешно?
- Ну, и ради бога!
- Ты что, дурачок?
- Люблю веселых людей.
- Я рад(а), что создаю у тебя веселое настроение.
- Предложите свой вариант.

Ситуация 2. После того как педагог провел несколько занятий, учащийся заявил ему: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить». Реакция педагога:

- Твое дело – учиться, а не учить учителя.
- Таких как ты, я, конечно, ничему не смогу научить.
- Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?
- Тебе просто не хочется учиться.
- Мне интересно знать, почему ты так думаешь.
- Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль.
- Предложите свой вариант.

Ситуация 3. Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!» Какой должна быть реакция учителя?

- Не хочешь – заставим!
- Для чего же ты тогда пришел учиться?
- Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос.
- Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя окончиться?
- Не мог бы ты объяснить почему?
- Давай сядем и обсудим – может быть, ты и прав.
- Предложите свой вариант.

Ситуация 4. Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы». Как нужно ответить ему?

- Попробуй только!
- В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями.
- Это твое личное дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу.
- Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям.
- Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?
- А что ты собираешься делать дальше?
- Мне интересно знать, почему посещение соревнования для тебя интереснее, чем занятия в школе.
- Я тебя понимаю: отдыхать действительно интереснее, чем учиться в школе. Но я хотел(а) бы знать, почему это так важно именно для тебя.
- Предложите свой вариант.

Ситуация 5. В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно немало работать: «Меня считают достаточно способным человеком». Что должен ответить ему на это учитель?

- Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь.
 - Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не говорят об этом.
 - Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются.
 - Я рад(а), что ты такого высокого мнения о себе.
 - Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учебной деятельности.
 - Это звучит так, как будто ты сам не веришь в свои способности.
 - Предложите свой вариант.
5. Прочитайте следующую педагогическую ситуацию.
- В классе шум, грязь, школьники к уроку не готовы.*
- Садитесь, садитесь. Сходите кто-нибудь в учительскую, возьмите там карты на шкафу, – обращается учитель к классу.
 - Бросаются к выходу несколько мальчишек.*
 - Куда, куда! Пойдет один кто-нибудь, да поскорей.
 - Можно мы вдвоем? – выкрикивает ученик с места.
 - У, хорошо, только быстрее.
 - Я с ними? – еще один ученик с места.
 - Нет! Я сказал: пойдут двое!
 - Вы же сказали, пойдет один, – сказал обиженно мальчик, вставший третьим.
 - Что? Ах, да... Что у вас там? Прекратите шум.
- Шум, продолжаясь, нарастает.*

– И почему у вас всегда учебники открыты? Что это за мода такая? Вопрос такой: когда и как образовалось древнерусское государство и каковы причины его возникновения? Борисов! Сейчас же оставь его! (ученику, затеявшему возню с соседом по парте).

– Это не я! – с места кричит Борисов.

– Сейчас посмотрим, кто у нас пойдет отвечать. (Долго ищет по журналу нужную фамилию, в классе все притихли в ожидании.) А вот ты и иди, Борисов, к доске. Посмотрим, как ты прокричишь правильный ответ на вопрос.

Определите, до какого момента имеет место проблемная ситуация, а с какого – конфликт. Какие ошибки были допущены педагогом?

Изобразите данную педагогическую ситуацию на конфликтном эскалаторе. Определите точку, где взаимодействие педагога с классом становится напряженнее. Подумайте, как можно запустить конфликтный эскалатор в обратную сторону. Продемонстрируйте это путем обсуждения и замены фраз на разных этапах эскалатора.

6. Проанализируйте конфликтную ситуацию по следующей схеме:

- описание ситуации или конфликта;
- причины возникшей ситуации (внутренние и внешние условия ее возникновения) и повод перехода в конфликт; его динамика;
- смысл конфликта для каждого из его участников;
- психологический анализ отношений между участниками ситуации;
- перспективные воспитательные и познавательные цели при разных вариантах разрешения ситуации.

Мальчик Миша в виде объявления распространил ложную информацию по всему району города про свою одноклассницу Юлю. После этого на ее телефон стали поступать звонки с неприличными предложениями, оскорбляющие ее честь.

Юля была тихой девочкой, хорошо училась, была любимицей учителей. Миша, напротив, был агрессивным, вспыльчивым учеником, не упускал возможности поогрызаться с педагогами.

Двумя неделями ранее Юля вместе с подругами посмеялась над Мишей и, когда тот попытался отреагировать на обидные слова, сказала, что ему следовало бы подумать об успеваемости, которая явно сказывается на его интеллекте.

Когда информация дошла до классного руководителя, та не стала выслушивать школьников и выяснять обстоятельства, а сразу же набросилась при одноклассниках с обвинениями на Мишу. Класс разделился на два лагеря.

Предложите оптимальный вариант решения конфликта.

Литература: [2], [3], [18], [52], [67].

ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Якиманская И.С.

Предмет и методы современной педагогической психологии

Любая наука о человеке в силу специфики самого объекта с неизбежностью предполагает интеграцию различных областей знаний (философии, биологии, медицины, антропологии, психологии, педагогики и др.). В настоящее время все шире используется термин «гуманитарное знание», позволяющее ориентироваться главным образом на изучение человека во всей полноте его проявлений (духовных, телесных), на выявление условий и особенностей его возрастного развития как субъекта собственной жизнедеятельности, как личности.

Педагогическая психология изучает, проектирует, организует сложные образовательные процессы, которые, с одной стороны, обеспечивают социализацию личности через обучение, а с другой – способствуют становлению ее как индивидуальности в динамике возрастного развития.

Традиционно основным предметом изучения педагогической психологии является раскрытие закономерностей усвоения знаний; выявление соотношений житейских и научных понятий как источника социокультурной адаптации ребенка в обществе; исследование мотивации учения в зависимости от этапов возрастного развития, используемых образовательных технологий, профессионализма педагогов и других факторов. В последнее время в педагогической психологии особое внимание уделяется изучению взаимосвязи когнитивного, эмоционально-потребностного и регулятивно-волевого аспектов в структуре личности, что обеспечивает ее активность, самостоятельность, избирательность в процессе учения, делает ученика подлинным субъектом образовательного процесса.

Кардинальной проблемой отечественной педагогической психологии была и остается проблема соотношения обучения и психического развития. Однако за последнее время существенно изменилось представление о содержании и характере этого соотношения. Рассмотрим этот вопрос обучения более подробно. Начиная с 1930-х гг. вектор этого соотношения определялся направлением «от обучения к развитию». Под мощным (хотя и односторонним) влиянием идей Л.С. Выготского в отечественной педагогической психологии обосновывался и широко использовался тезис: обучение определяет, «ведет за собою» развитие; оно не должно «плестись в хвосте развития» и т.п. Это положение было значимо для педагогической психологии, где в то время закладывались основы социально-исторической теории развития, прорисовывались контуры культурно-сообразного образования.

Данный тезис Л.С. Выготского долгие годы использовался как идеологическое обоснование всей системы построения отечественного образования, что нашло свое отражение, в частности, в дискуссиях о соотношении педагогики и психологии, их приоритетах при проектировании развития ребенка. Будучи не только теоретиком, но и блестящим экспериментатором, Л.С. Выготский утверждал, что соотношение между обучением и развитием не является изоморфным; его нельзя обозначить также «с помощью двух концентрических кругов, из которых меньший символизировал бы процесс обучения, а больший – процесс развития, вызванный обучением». Отталкиваясь от существующих в то время теорий, по-разному освещающих этот вопрос, он сформулировал свое представление о соотношении обучения и развития, выразив это так: «Исходным моментом для него мы считаем тот факт, что *обучение ребенка начинается задолго до школьного обучения*».

Широко известен и тезис Л.С. Выготского о необходимости различения двух типов обучения: *спонтанного*, в ходе которого без целенаправленного педагогического воздействия ребенок овладевает теми или иными сторонами взаимодействия с окружающей действительностью, и *специального*, которое осуществляется в учебных заведениях по разработанной программе определенными педагогическими методами.

В этом контексте в школе Л.С. Выготского изучалась проблема соотношения этих типов обучения, имеющих разные источники, которые нельзя наложить друг на друга путем простого их совмещения, через отождествление или поглощение одного другим. По мнению Л.С. Выготского, вопрос о соотношении обучения и развития распадается на два отдельных вопроса: «Мы должны понять *отношение, которое существует между обучением и развитием вообще, и каковы специфические особенности этого отношения в школьном возрасте*».

В педагогической психологии многие годы доминировало представление о ведущей роли школьного обучения в психическом (умственном) развитии ребенка. При этом имелось в виду специально организованное обучение, цели и ценности которого определялись идеологией, господствующей в общественном сознании.

За обучением закреплялись следующие основные функции:

- обеспечение познания окружающего мира в его непротиворечивости, истинности, научности через конструирование учебного предмета как своеобразной проекции научного знания, являющегося адекватным отражением внешнего мира. Обучение – средство адаптации ребенка, приспособления его к познаваемому внешнему миру;

- обеспечение социализации, т.е. приобретение по мере взросления культурно-сообразных, социально-нормативных образцов сознания, действия,

поведения. Обучение призвано было «взрачивать» единые и обязательные требования к развитию личности через усвоение правил и норм, одинаковых для всех обучающихся;

– раскрытие способностей, понимаемых прежде всего как общественно значимые, родовые; создание через обучение специально организованных условий для их проявления и развития, достижения продуктивных (творческих) результатов.

Реализация на практике функций, закрепленных за обучением, с неизбежностью приводила к признанию ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка. Педагогическая психология долгие годы поэтому определялась как отрасль психологической науки, изучающая закономерности процесса усвоения индивидом социального, опыта в условиях учебно-воспитательной деятельности.

Задача педагогической психологии, как следует из определения ее предмета, состоит в раскрытии закономерностей усвоения различных видов социального опыта, т.е. изучении того, как этот опыт становится достоянием индивида; развитие в онтогенезе предполагалось как процесс усвоения опыта, накопленного человечеством. Усвоение социального опыта рассматривалось, во-первых, как процесс отражения объективного мира, существующего вне и независимо от познающего его ребенка, и, во-вторых, как обязательное принятие им социокультурных образцов, созданных обществом, его историей, традициями, напрямую не связанными с опытом жизнедеятельности самого ребенка. Намечающееся при такой постановке вопроса неизбежное «отчуждение» социального опыта от индивидуального и призвана была разрешить педагогическая психология как специальная область научного знания, раскрывающая механизмы познания мира ребенком на разных этапах его возрастного развития. В психологической литературе в то время уже использовался термин присвоение социального опыта, которым фиксировалось личностное отношение ученика к знаниям, в зависимости от его мироощущения. Однако этот термин не получил должного развития в те годы.

Обратимся к некоторым основаниям построения отечественной педагогической психологии.

1. Обучение детерминирует процесс развития. Оно должно быть специально организовано так, чтобы обеспечить социализацию ребенка в двух основных направлениях: 1) *информационном*, обеспечивающем знания о научных закономерностях построения мира, т.е. познание его объективных связей и отношений, существующих в окружающем мире вещей и людей; 2) *развивающем*, обуславливающем становление и развитие родовых, социально значимых способностей познания, а также адекватных действий по их реализации в различных видах деятельности.

При всем многообразии современных образовательных практик, воплощенных в учебниках, программах, методических пособиях, дидактических материалах, в них сохраняются две основные функции обучения – информационная (познавательная) и развивающая. Их соотношение в разных обучающих программах различается, но функции остаются неизменными. Под этим углом зрения можно проанализировать все современные образовательные технологии, в том числе и активно разрабатываемые в последнее время (проектные, информационно-поисковые, исследовательские и т.п.).

Следует подчеркнуть, что в этих технологиях, несмотря на их модификации, по-прежнему доминирует информационная функция. Постоянно пересматриваются и пополняются знания, подлежащие усвоению. В содержание образования нередко под разными актуальными предлогами вводятся различные типы знаний конъюнктурной специализации, что размывает основы базового образования и является, на наш взгляд, недопустимым и крайне опасным явлением.

2. Обучение может обеспечивать присвоение ребенком социального опыта, если раскрыт, обоснован, проверен на практике психологический механизм этого присвоения. Таким механизмом в отечественной педагогической психологии долгие годы считался механизм интериоризации. Опираясь на положение Л.С. Выготского о том, что «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется... сперва как социальная деятельность, т.е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная... как функция интрапсихическая». Педагогические психологи протраивали обучение как нормативную социальную деятельность, которая при определенной ее организации превращает социальное в индивидуальное.

Основное внимание при этом было обращено на концептуальную разработку теории деятельности с позиции ее социально-познавательной функции, что и было положено в основу отечественных теорий обучения. В них обращалось внимание прежде всего на то обстоятельство, что процесс познания ребенка должен быть организован по принципу построения типовой (родовой) деятельности, имеющей свое содержание, функции, структуру (мотивы, цели, средства деятельности, ее результаты).

Природа ребенка понималась прежде всего как социальная. Она полагалась основной в его психическом развитии. Социализация ребенка была главной образовательной обязанностью, востребованной обществом. В этих условиях обучение, оставаясь жестко идеологизированным, сохраняло свой статус приоритета, источника психического развития.

Таким образом, отечественная педагогическая психология, признавая примат обучения над психическим развитием, долгие годы делала акцент

на педагогическое, а не психологическое знание. Педагогика в системе образования, выполняя прежде всего социальную функцию, разрабатывала и внедряла содержание обучения. Психология же была призвана находить и научно обосновывать пути и средства превращения этого содержания (через его социально значимый контекст) в индивидуальное сознание.

Вектор соотношения обучения и развития (при всех его модификациях, представленных в различных психологических теориях) оставался прежним: от обучения через механизм интериоризации его содержания, построенного по образцу нормативной социальной деятельности, к развитию индивидуальной деятельности ученика. При этом определялся характер усвоения знаний с учетом специфики их предметного содержания, условий усвоения, критериев овладения и т.п. Такое представление о соотношении обучения и психического развития доминировало до последнего времени в отечественной педагогической психологии в силу двух основных причин:

- *идеологической*, согласно которой природа детского развития всецело определяется социальными предпосылками;

- *научной*, строящей описание и объяснение закономерностей психики ребенка только с позиций его исторического развития. Проблема «био/социо» долгие годы либо была под запретом, либо трактовалась как преодоление природных предпосылок социальными воздействиями. Индивидуальные различия нередко рассматривались как результат плохо организованного обучения, как структурирование сознания ребенка, не отвечающего требованиям обучения, т.е. различия детерминировались социальными факторами.

Следует отметить, что проблема «био/социо» в обучении всегда была остро дискуссионной. В 1950–1960-х гг. она обсуждалась в научных школах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна применительно к пониманию детерминант соотношения обучения и развития («внешнее во внутреннее» или «внешнее через внутреннее»). В 1970–1980-х гг. эта дискуссия продолжилась в работах их учеников и последователей (В.В. Давыдов, А.В. Брушлинский и др.). Сам Л.С. Выготский еще в 1934 г. подчеркивал, что «обучение есть... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития ребенка не *природных*, но исторических особенностей человека».

Тем самым Л.С. Выготский отмечал свой подход к соотношению обучения и развития как один из возможных, а не как единственно возможный. Его заслугой является создание культурно-исторической теории развития. Однако он вовсе не отрицал значения антропологического принципа развития, который не был достаточно развит в силу ряда причин, но и не отвергался им как научно несостоятельный (о чем свидетельствует текстуальный анализ его работ).

В 1930–1940-е гг. отечественная педагогическая психология как научная область знания о человеке характеризовалась также антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью, что обеспечивало целостный подход к изучению личности ребенка, куда включались не только проблемы его социализации, но и изучение индивидуальных морфологических (психофизиологических) особенностей. Об этом свидетельствуют работы К.Д. Ушинского, В.П. Вахтерова, П.П. Блонского, М. Монтессори, Я. Корчака и др.

Важнейшей заслугой К.Д. Ушинского – основоположника антропологической педагогики – является то, что успехи обучения он впервые связал не только с социальной, но и с естественной природой ребенка, которая у каждого индивидуальна (уникальна и неповторима).

В.П. Вахтеров в своих работах подчеркивал, что привычка выводить все приемы и методы преподавания только из анализа предмета обучения без согласия с природой ребенка является основной причиной неуспеха всех этих приемов и методов. Психологическая природа школьника проявляется и формируется в процессе усвоения знаний. Этот процесс организуется по принципу построения научного знания: чем лучше (детальнее, многомернее) изучено это знание, тем оно богаче, разнообразнее представлено для усвоения в виде научных понятий, терминов, фактов, явлений действительности, описываемых той или иной наукой. Однако это лишь одна (хотя и важная) сторона дела.

Другая сторона – учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка как целостной системы с учетом биологических законов (генетических, морфологических, физиологических). К сожалению, это направление исследований в силу ряда причин не нашло своего развития.

Влияние природных предпосылок на процесс усвоения знаний в последнее время широко обсуждается в психолого-педагогической литературе. Однако эта проблема не представлена как *теоретическая*.

Законы психического развития, проявляемые в обучении, не выделены как самостоятельные, определяющие требования к обучению, изменяющие вектор соотношения обучения и развития. Изучение этих законов, учет их реальных проявлений в образовании – важнейшее основание для построения теоретической базы современной педагогической психологии, делающей, акцент не на научной организации знания, а на раскрытии *психологической* природы его усвоения учеником как индивидуальным *субъектом* познания. Этот акцент представлен в настоящее время во многих работах зарубежных и отечественных авторов. Опираясь на них, В.П. Зинченко предлагает даже использовать термин «психологическая педагогика» (вместо «педагогическая психология»).

В последние годы предмет педагогической психологии как научной дисциплины стал очень неопределенным, расплывчатым. Этому во многом способствовало то обстоятельство, что богатейший эмпирический материал, накопленный в педагогической психологии, стал использоваться бессистемно, нередко непрофессионально, в разных смысловых контекстах, задаваемых различными науками (социологией, медициной, информационной технологией, инженерией, правом и т.п.).

Для психологии 1990-х гг. характерно активное становление таких отраслей практической психологии, как психологическая служба образования, семейное консультирование, психологическая диагностика и коррекция, социально-психологический тренинг; борьба с алкоголизмом, наркоманией, терроризмом, психосоматическими болезнями; преодоление агрессии, бездуховности и социальной апатии людей и т.п. Несомненно, все эти области практики опираются на законы обучения и психического развития человека, используют лежащие в их основе закономерности. Однако когнитивные различия практической и академической психологии столь значительны, что переносить законы, накопленные академической психологией, в практические отрасли психологии не представляется возможным. Это связано, на наш взгляд, с двумя важнейшими обстоятельствами: 1) принципиальным различием, своеобразием подходов, направленных

на *исследование* или *изменение* человека, и 2) познанием *инвариантных* (общих для всех) и *вариативных* (индивидуально изменчивых) характеристик личности.

В традициях отечественной педагогической психологии всегда была ориентация на общую психологию, раскрывающую закономерности когнитивного, возрастного, личностного развития в их типовых (универсальных) проявлениях. Долгие годы педагогическая психология своим предметом именovala раскрытие содержания и функций познавательных процессов в усвоении знаний, особенностей их проявления в различные периоды возрастного развития. Однако практика образования ставит перед академической педагогической психологией задачу выявления законов, которые помогали бы работе с каждым отдельным человеком с учетом его *индивидуальности* как проявлением совокупных личностных черт, которые, как правило, не совпадают с типовыми (универсальными) характеристиками, описываемыми, например, общей и возрастной психологией. Современная педагогическая психология в качестве своих базовых оснований должна, на наш взгляд, больше опираться на законы генетики, психофизиологии, изучаемые дифференциальной психологией. Традиции такого подхода имеются в педагогической психологии. Они заложены трудами Б.Г. Ананьева, Н.А. Менчинской, Б.М. Теплова, их учениками и сотрудни-

ками. Однако в полной мере они еще не изучены и не востребованы педагогической практикой.

Для проектирования и построения современного образования значимыми, на наш взгляд, являются следующие концептуальные положения.

1. Не существует прямого совпадения логических и психологических когнитивных структур, что хорошо показано в работах по мышлению, выполненных в школе С.Л. Рубинштейна. В процессе обучения, как правило, задаются лишь логические структуры познания. Превращение их в психологические когнитивные структуры обеспечивается индивидуальной организацией каждого человека, куда входят его природные предпосылки в виде анатомо-физиологических особенностей. Развитие психологических структур, обеспечивающих познание, детерминировано широким спектром физиологических особенностей, индивидуально представленных у каждого человека. Они в настоящее время достаточно изучены и описаны в когнитивной психологии.

2. Развитие психологических когнитивных структур подчиняется закону постепенной их дифференциации (от нерасчлененного общего, целого к многоступенчатой, многозвенной дифференциации интеллектуальных действий). Современные школьные программы пока строятся с учетом только логики научного познания, отражающей обобщение накопленных в науке фактов, явлений; они не опираются в должной мере на закономерности образования психологических когнитивных структур, их дифференциации в ходе умственного развития.

3. Психологические когнитивные структуры характеризуются индивидуальной избирательностью. Это проявляется в преобладании того или иного сенсорного канала, обеспечивающего получение, переработку, репрезентацию знаний; в своеобразии сочетания мотивационных, операциональных и эмоционально-аффективных компонентов в структуре познавательных процессов; в использовании личностью значимых смысловых «кодов» при усвоении учебного материала разного научного содержания.

Опираясь на эти теоретические закономерности, современная педагогическая психология должна обосновывать пути и средства обучения каждого ребенка, признавая в нем его индивидуальность. Для этого необходимо располагать методами не только обучения, но и *изучения* ученика в образовательном процессе. Методики преподавания школьных предметов должны учитывать не только логику построения научного знания, но и реальные механизмы его усвоения, которые обладают индивидуальной вариативностью и не могут быть сведены к инвариантным образцам.

Предметом педагогической психологии как академической дисциплины, на наш взгляд, должен быть не столько анализ продуктов деятельности ученика, т.е. ее конечный результат (хотя это важный аспект уче-

ния), сколько *процесс* достижения (получения) продукта – знания, т.е. способности овладения знаниями, которые по своей природе индивидуальны, а потому вариативны. Они не подчиняются закону «больших чисел», нуждаются не столько в количественном, сколько в качественном анализе (описании). Значительный акцент в современной педагогической психологии необходимо сделать на исследование *учения* как индивидуальной познавательной деятельности (в отличие от обучения как специально организованной, социально значимой деятельности).

Соотношение обучения и развития в этом контексте приобретает иное содержание. Развитие, подчиняясь закону интериоризации, обеспечивается не превращением обучения в учение, а использованием внутренних резервов каждого ребенка для организации (реализации) его учения. При таком понимании обучение становится не целью, а средством развития. Оно выполняет при этом, несомненно, важную роль, но при условии, что активизирует (стимулирует, направляет) личностный потенциал каждого ученика; обеспечивает образовательную траекторию его индивидуального развития.

Образовательный стандарт (обязательный для всех) обеспечивается вариативным дидактическим материалом, позволяющим ученику проявлять индивидуальную избирательность к содержанию, типу, виду и форме задаваемых знаний в целях их эффективного усвоения.

Методика преподавания должна представлять школьнику свободу выбора *способов* проработки программного материала, а не только знакомить с логическими приемами, выработанными в системе научного знания.

Педагогическая психология тем самым призвана разрабатывать теоретические основы *психодидактики* (термин введен Б.Г. Ананьевым). Это предполагает знание не только научной области, но и особенностей ее организации; репрезентации ее эмпирического материала, характера его классификации, обобщения.

Обучение и учение – это два разных (хотя и тесно взаимосвязанных) процесса познания. Обучением задаются для усвоения социально значимые, нормативные образцы, логически выверенные методы познания. Однако они не всегда являются личностно значимыми, если не согласуются с содержанием познавательного субъектного опыта ученика, накопленного им в жизнедеятельности, вне программных научных знаний.

Согласование двух источников познания (обучающих воздействий и субъектного опыта ученика) должно обеспечиваться специальными образовательными программами, в которых предусматривается не игнорирование субъектного опыта ученика, а его активное включение, использование в содержании научных знаний. Семантическое поле ученика часто бывает

более многомерным, чем «очищенное» научное понятие, в котором не фиксируется индивидуальное (лично значимое, эмоционально насыщенное) отношение ученика к усваиваемому знанию.

Психолого-педагогическая проблема соотношения житейских и научных понятий, поставленная Л.С. Выготским и развитая в работах его учеников и последователей (Ж.И. Шиф, Н.Г. Морозова, Л.И. Божович, Н.А. Менчинская), в настоящее время должна занять особое место в проблематике академической педагогической психологии, в контексте культурно-исторической теории развития современного поколения. Ведь с 1930-х гг., когда эта проблема впервые была поставлена Л.С. Выготским, кардинально изменилось соотношение источников знания: обучение, организуемое школой, является далеко не единственным источником научной информации для учащегося. Оно должно не столько «задавать» знания, сколько научно «окультуривать» систему знаний, накопленных в познавательном опыте ученика из разных источников.

Если изучение индивидуальности ученика как субъекта учения есть предмет педагогической психологии, то должны быть по-новому раскрыты такие проблемы, как роль педагога в образовании, взаимодействие и координация всех участников образовательного процесса, создание условий для построения и реализации индивидуальной образовательной траектории, выработка критериев оценивания возможностей ученика в овладении знаниями.

В настоящее время в образовательной практике разработаны и апробируются различные модели лично ориентированного обучения. Все они исходят из признания индивидуальности ученика как объекта изучения и воздействия. Однако теоретически в них не структурировано понятие «индивидуальность» применительно к школьнику. Оно сводится либо к различиям в успеваемости, либо к отдельным проявлениям этой индивидуальности по мало связанным между собою параметрам (памяти, внимания, мышления, воображения и т.п.).

Следует отметить, что терминологический аппарат педагогической психологии заимствован из очень многих наук, и это не способствует четкому определению ее предмета. В этом отношении предстоит большая теоретическая работа для специалистов этой области научного знания.

Обратимся теперь кратко к методам педагогической психологии. Их эволюция значительна. Долгие годы основным методом был *констатирующий эксперимент*, в рамках которого в сравнительном плане фиксировались основные изменения в психике ребенка под влиянием различных социальных (обучающих) воздействий. Этот метод доминировал в педологии, психологии обучения. Он давал возможность сравнивать большие группы детей, обнаруживать типовые различия, фиксировать их по отдельным показателям, определять их взаимосвязь математическими мето-

дами. Массовость такого эксперимента давала возможность выявлять групповые различия, определять тенденции их изменения под влиянием различных социальных факторов.

В культурно-исторической школе в качестве приоритетного стал использоваться *формирующий эксперимент*. Он дал возможность разработать различные обучающие технологии, обеспечивающие формирование социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для познания, общения. Одним из значительных направлений в разработке этого метода был *генетико-моделирующий эксперимент*, используемый в работах В.В. Давыдова, его учеников и последователей. В рамках антропологического подхода, активно развиваемого в настоящее время в отечественной и зарубежной психологии, основное внимание уделяется разработке метода *клинического педагогического наблюдения*, с помощью которого удастся выявить и зафиксировать проявление индивидуальности как некой событийной реальности [13] и др.), где происходит своеобразная «встреча» индивидуального, как заданного (самостоятельно существующего) с образовательной ситуацией; в рамках последней индивидуальность проявляется, корректируется, а не формируется изначально. Такой подход к изучению личности ребенка предполагает, прежде всего, выявление и описание ее устойчивых индивидуальных особенностей, не определяемых всецело обучающими воздействиями. Индивидуальные и групповые различия имеют разные источники происхождения, а потому нуждаются в адекватных методах их изучения, сопоставления.

Все вышесказанное означает, что педагогическая психология не может по-прежнему оставаться экспериментальной педагогикой, считаться наукой о педагогическом процессе, рассматриваемом с психологической точки зрения. По нашему мнению, ее предметом должно быть изучение закономерностей становления и развития личности ученика в специально организованном *образовательном процессе*, целью которого является не только обучение, но и изучение индивидуальности каждого ребенка, создание необходимых психолого-педагогических условий для ее раскрытия и направленного воздействия.

Педагогическую психологию нельзя рассматривать как общую или возрастную психологию, приложенную к педагогическим вопросам обучения. Ее подлинный предмет – изучение индивидуальной деятельности ребенка, но не всякой, а лишь той, которая направлена на овладение научными знаниями при их специальной организации, т.е. в обучении. Это важно учитывать, ибо, как мы полагаем, педагогическая психология как научная область психологии не может отождествляться с психологией образования, ориентированной на практику образования (ее цели и задачи). Последняя в своем содержании исходит из многообразия проблем, возникающих в сфе-

ре образования; она направлена на поиск и решение этих проблем с учетом их конкретного содержания, причин и условий возникновения.

Педагогическая психология как научная область должна определять прежде всего проблему исследования, осознавать ее как теоретическую задачу, находить пути ее решения. Именно теоретическое исследование является необходимой предпосылкой для построения проблематики в любой науке.

Выводы.

1. Педагогическая психология на современном этапе ее развития стала важнейшим источником знаний о ребенке не только как носителе социокультурных образцов, но и как уникальной неповторимой индивидуальности.

2. Кардинальной для отечественной педагогической психологии была и остается проблема взаимосвязи обучения и развития. Однако в свете современных представлений о психическом развитии эта связь не должна рассматриваться как односторонняя («от обучения к развитию»). Детерминизм, в основе которого лежит представление о причинно-следственных зависимостях, в гуманитарных науках должен быть дополнен личностно-смысловым (ценностным) детерминизмом, что акцентируется, в частности, герменевтикой.

3. Введение в педагогическую психологию термина «субъект учения» предполагает изучение источников, условий проявления субъектности ученика, которая выражается в самостоятельности, осознанности выбора способов познания, общения, поведения, нравственной ответственности за их реализацию.

4. Теоретические основания для изучения личности ученика как самостоятельного субъекта образования следует искать не только в организации педагогических воздействий, но и в природных (анатомических, нейрофизиологических) особенностях, присущих каждому ученику как индивидуальности в их неповторимом выражении.

5. Разрабатываемые педагогические технологии должны строиться на психодидактике, учитывающей особенности индивидуальных стратегий обучения и структуру когнитивных процессов, обеспечивающих усвоение научных знаний.

Якиманская И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопр. психологии. 2006. № 6. С. 3–13.

Дубровина И.В.

Причины школьной неуспеваемости. Почему ребенок плохо учится?

Итак, в чем причины, порождающие неуспеваемость учащихся? Почему неуспевающие дети – это «вечная» проблема школы? Педагоги-ученые видят основную причину неуспеваемости прежде всего в несовершенстве методов преподавания. С этим нельзя не согласиться. Опыт работы педагогов-новаторов В.Н. Шаталова, С.Н. Лысенковой и других подтверждает верность такой точки зрения. Между тем многие учителя склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и некоторых нравственных качеств детей, отсутствием усердия и прилежания. Отсюда часто применяемые по отношению к отстающим школьникам такие репрессивные меры, как «проработка», вызов родителей и т.д.

Чтобы не упрощать проблему неуспеваемости учащихся, заметим, что в ее основе лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются новые, вторичные причины как следствие отставания в учебе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что школьники не одинаково реагируют на свою неуспеваемость.

На первых этапах обучения в *младшем школьном возрасте* любознательность, непосредственный интерес к окружающему, с одной стороны, и стремление выполнить общественно значимую деятельность – с другой, определяют положительное отношение к учебе и связанные с этим эмоциональные переживания по поводу полученных оценок. Отставание в учении, плохие оценки чаще всего остро, до слез переживаются детьми.

Подростки уделяют учебным занятиям уже гораздо меньше внимания. Сфера их жизнедеятельности заметно расширяется: они участвуют в различных кружках, занимаются спортом, много времени отводят играм и развлечениям. В подавляющем большинстве подростки относятся к учебе довольно равнодушно, и успеваемость в средних классах обычно снижается.

Учащимся старших классов свойственно дифференцированное отношение к учебным предметам в зависимости от их профессиональных намерений. Этим объясняется и обычно разное отношение к оценкам, полученным по отдельным предметам. Если неудовлетворительная оценка получена по предмету, не входящему в сферу будущих профессиональных интересов школьника, то отношение к ней будет более спокойным, чем к оценке по интересующему его предмету.

Кроме того, отношение к оценке зависит от личностных особенностей школьника, таких, как мотивация, взаимоотношения с учителями, родителями, учащимися, характера самооценки и др.

Не умея достаточно хорошо дифференцировать причины неуспеваемости, учителя обычно используют весьма скудный и далекий от совершенства набор средств помощи отстающим ученикам. Все килы педагоги-

ческой помощи практически можно свести к двум: организация дополнительных занятий, на которых применяются традиционные (такие же, как на уроке) методы обучения, и оказание различных мер давления на ученика. Все эти средства не только малоэффективны, но нередко оказываются и вредны, так как не воздействуют на причину и позволяют запустить «болезнь» неуспеваемости.

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, мы объединили в две группы, к первой из которых отнесли *недостатки познавательной деятельности* в широком смысле слова, а ко второй – недостатки в развитии *мотивационной сферы* детей.

Анализируя причины первой группы, мы будем вести речь о тех случаях, когда школьник плохо понимает, не способен усваивать качественно школьные предметы, не умеет на должном уровне выполнять учебные действия. *Среди психологических причин первой группы выделим следующие три*: несформированность приемов учебной деятельности; недостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка; неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности.

Рассмотрим особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих учащихся можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться. Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определенными навыками и приемами. Счет в уме, списывание букв по образцу, заучивание стихотворения наизусть – даже такие с точки зрения взрослого человека несложные действия можно выполнять не одним, а несколькими разными способами. Не все они будут правильными и одинаково эффективными. Ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не в состоянии самостоятельно найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки и приемы. Это справедливо не только по отношению к младшим школьникам, но и к учащимся более старшего возраста. Только приемы учебной работы, которыми они не овладели, будут несколько иными, чем в начальных классах.

К числу наиболее распространенных неправильных и малоэффективных способов учебной работы можно отнести такие, как заучивание без предварительной логической обработки материала, выполнение различных упражнений без предварительного усвоения соответствующих правил, недостатки контролирующей деятельности и др. Неадекватные способы

учебной деятельности могут носить и более индивидуализированный характер. Так, психолог К.В. Бардин описывает маленькую первоклассницу, которая при списывании буквы по образцу ориентировалась на предыдущую букву, а не на образец, выполненный учительницей.

Возможны и такие случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону их выполнения. Нередко слабоуспевающие ученики в процессе усвоения учебных навыков упрощают и вульгаризируют их. Например, они могут вычленять основные части текста по абзацам, а не по смысловым связям, соотносить контурную карту с основной по квадратам, образованным параллелями и меридианами, перенося условные обозначения без учета условий задания. Есть учащиеся, которые вообще не имеют устойчивых способов работы и используют случайные, не соответствующие характеру заданий приемы.

Неуспеваемость, связанная с неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин.

Если специально не обратить внимания на неправильные навыки и приемы учебной работы, они могут закрепиться и привести к стойкому отставанию школьника в учебе. Постепенному закреплению их в учебной деятельности способствуют такие ее особенности, как, во-первых, относительная легкость учебного труда в начале обучения, позволяющая на первых порах использовать малоэффективные способы без заметного отставания в учебе, и, во-вторых, отсутствие реального контроля со стороны учителя за способами учебной работы ученика.

Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. М. : Просвещение, 1991. С. 189–215.

Маркова А.К.

Психологический анализ труда учителя.

Профессиональная компетентность учителя

Вопрос о профессионализме учителя часто возникает в ряде ситуаций жизни школы. Первой и наиболее распространенной из них является текущая аттестация, особо эмоционально окрашенная в связи с возможным присвоением учителям категорий для дифференцированной оплаты их труда; аттестация связана также с выдвижением и расстановкой кадров в школе. Другая ситуация: обоснованное планирование индивидуального и

коллективного профессионального самообразования учителей школы; здесь оказывается нужным возможно более точно определить уже достигнутые уровни и недостатки работы отдельных учителей, над которыми им предстоит работать. Еще одна ситуация: консультация учителям по поводу затруднений в их работе, определение причин и оказание квалифицированной помощи. Следующая ситуация: оценка работы передовых учителей, где возникает необходимость установить эффективность педагогического поиска учителя, его новизну. Новая ситуация: проведение конкурсов «Учитель года», также требующая анализа и сопоставления профессионализма учителей. В педагогическом институте также желательно показать студентам возможную перспективу их профессионального развития как будущих учителей.

Во всех ситуациях жизненно нужны показатели, критерии для сопоставления эффективности, результативности учителей и в конечном счете оценки их компетентности. Объективная оценка труда учителя способствует установлению обстановки социальной справедливости в школе, предупреждает конфликты. При анализе такой многомерной реальности, какой является труд учителя, мы будем использовать три базовые категории советской психологии – деятельность, общение, личность. Педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность – три основные стороны труда учителя.

Личность учителя является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении. В ходе труда учителя три его стороны вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, когда каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой (например, вначале личность является условием, приспосабливается к требованиям профессиональной деятельности и педагогического общения, а затем сама строит и развивает их). Несколько упрощая, можно сказать, что педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя, педагогическое общение – климат и атмосфера этого труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя. Профессиональная компетентность предполагает сформированность в труде учителя всех этих трех сторон.

Осуществление педагогической деятельности, педагогического общения, самореализация личности учителя составляет процесс его труда. Но труд учителя определяется и его результатами: темп изменениями в психическом развитии учащихся, которые возникают под влиянием его труда. Таким образом, обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость) школьников составляют еще две стороны труда учителя.

Эти пять сторон труда учителя будут выступать в нашем анализе основной пяти блоков профессиональной компетентности учителя.

В каждой из сторон труда учителя мы будем вычленять следующие составляющие:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. Эти качества являются как психологическими предпосылками (без них трудно начать работать учителем), так и новообразованиями (они сами развиваются и обогащаются в ходе работы) труда учителя.

Таким образом, знания и умения – это объективные характеристики труда учителя, а позиции и личностные особенности – субъективные характеристики учителя, необходимые для его соответствия требованиям профессии. Соотношение тех и других можно назвать психологическим модулем профессии учителя. В каждом из блоков профессиональной компетентности могут быть вычленены эти модули.

Итак, профессионально компетентным является с этой точки зрения такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков профессиональной компетентности). При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой. Таким образом, складывается целостная картина профессиональной компетентности, которая может лечь в основу решения многих практических вопросов.

Раскроем подробнее содержание характеристик внутри модулей.

Профессиональные знания учителя – это сведения педагогики и психологии о сущности труда учителя, об особенностях педагогической деятельности и общения, личности учителя, о психическом развитии учащихся, их возрастных особенностях и др. В профессиональных знаниях учитель черпает эталоны для своего индивидуального профессионального развития. Педагогические умения – это педагогические действия (воздействия) учителя. Как и всякие другие умения, педагогические умения – это действия, выполненные на достаточно высоком уровне. Педагогические умения образуют «техники» в труде учителя.

Профессиональные психологические позиции – это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение. Профессиональная позиция выражает также профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к тому месту в системе общественных отношений в школе, которое он занимает, и к тому, на которое он претендует. Профессиональная позиция тесно связана с мотивацией учителя, с осознанием смысла своего труда. Будем различать общую профессиональную позицию учителя (стремление быть и оставаться учителем) и конкретные профессиональные позиции в зависимости от видов предпочитаемой педагогической деятельности. Например, у учителя может преобладать позиция предметника либо позиция воспитателя и т.д.

Психологические особенности (качества) касаются как познавательной сферы учителя (его педагогического мышления, наблюдательности, рефлексии и самооценивания), так и мотивационной сферы (целеполагание, мотивационная направленность личности и др.).

Удельный вес отдельных составляющих профессиональной компетентности неодинаков. Одни из них являются приоритетными: к ним относятся результаты труда учителя с точки зрения психологического развития учащихся (главное не то, что дал учитель, а что взял ученик). Процессуальные характеристики труда учителя являются в этом плане средством достижения результата. Внутри процесса труда учителя приоритетная роль принадлежит личности учителя, его ценностным ориентациям, идеалам.

Внутри модулей (профессиональные знания, педагогические умения, профессиональные позиции, психологические качества) наиболее значимыми для анализа компетентности являются профессиональные позиции и психологические качества, которые дополняются, реализуются умениями, «техниками»: вначале необходимо для освоения профессии постигнуть ее предназначение, и лишь на этой основе возможно продуктивное овладение средствами их реализации.

Результативные показатели тоже не равноценны: среди них более важными являются обучаемость (способность к самообучению), воспитуемость (способность к саморазвитию) и лишь их предпосылкой, основанием являются обученность и воспитанность школьников. Внутри обученности, как мы покажем ниже, приоритетными являются умение учиться, сформированная учебная деятельность, способность к самостоятельному добыванию знаний и меньшее значение имеют знания как таковые. Иными словами, психологическая цена, значимость отдельных сторон труда учителя не одинаковы. При анализе профессиональной компетентности важно обращать внимание прежде всего на основные, приоритетные характеристики.

У конкретного учителя характеристики профессиональной компетентности складываются также неравномерно в течение профессиональной жизни. Видеть эту внутреннюю динамику – это и означает оценить профессиональную компетентность учителя, сделать прогноз его профессионального роста.

Изложенные составляющие профессиональной компетентности позволяют наметить как пути их диагностики, так и развития. Становление учителя как субъекта педагогического труда осуществляется и в направлении развития его психических качеств с приближением к требованиям профессии, и как усложнение его субъективного мира – мотивации, самосознания, позиции и т.д. При оценке компетентности важно учитывать поэтому как степень приближения учителя к требованиям профессии (к стандартам), так и уникальность, неповторимость данного учителя как профессионала.

Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. С. 6–11.

Коломинский Я.Л. Структура педагогического взаимодействия

Итак, само по себе автоматически гармоничное гуманистическое педагогическое взаимодействие уже далеко не всегда получается. И так же, как в медицине, тут нужны диагностика, терапия, короче, специальное внимание и забота об этой стороне педагогической деятельности.

Не надо, я думаю, специальных доказательств того, что деятельность эта – воспитание и обучение – насквозь пронизана общением в широком смысле. Попробуйте вычесть живое межличностное взаимодействие учителя и ученика из его многотрудной деятельности. Что останется? Сухая выжимка, состоящая из конспектов и поурочных планов. Ведь это даже не партитура без музыканта: придет другой музыкант и зазвучат волшебные мелодии. А что сделает другой педагог с нашими «поурочными разработками» и «методическими указаниями»?

Почему учителя с равными знаниями, опытом и даже желанием хорошо делать свое дело делают его все же по-разному? Потому что каждый учитель – это неповторимая личность, а, следовательно, и неповторимо его общение с учениками. Да, у всех оно протекает по-разному. Но это не значит, что у одного может быть хорошо, а у другого – плохо. У всех может быть по-разному, но хорошо. Должно быть хорошо. Ведь межличностное общение – это единственный канал, по которому – перефразируем К.Д. Ушинского – осуществляется «влияние личности воспитателя на молодую душу», составляющее «ту воспитательную силу, которую нельзя

заменить ни упреками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений». Впрочем, и упреки, и моральные сентенции, и наказания, и поощрения тоже элементы педагогического общения. Канал педагогического общения – это единственная магистраль, единственный путь-провод, по которому учитель «транслирует» все хорошее, что содержит его личность, в личность ученика. И не очень хорошее тоже. Связь эта двусторонняя – от учителя к ученику и от ученика к учителю. Недаром мы называем все то, что происходит между ними, межличностным взаимодействием.

Как же устроено педагогическое взаимодействие, какова его психологическая структура? *Внутренняя основа педагогического взаимодействия – это педагогическое отношение: чувства, образы, мысли, которые вызывают у учителя ученики, и вообще собственная его педагогическая деятельность.* Итак, чувства, образы и мысли. На первом месте в педагогическом отношении, или, иначе, отношении педагога к детям, к ученикам, конечно, *эмоциональные переживания*. Спросите у самого маленького школьника: «Как к тебе учительница относится?» И без всяких колебаний ребенок скажет самое главное: «Она меня любит!» Это в лучшем случае. Но порой мы слышали и другое: «Мне кажется, она меня не любит». Это уже начало педагогической трагедии. Можно представить себе отношение человека к человеку, а значит, и отношения между учителем и учеником как ось, где на верхнем полюсе + – любовь, а на нижнем – холодном – ненависть, а посередине 0. Мифическое безразличие, нейтральное отношение, которое при пристальном взгляде оказывается опять-таки либо симпатией, либо антипатией. Правда, и в педагогических отношениях возможны сложные противоречивые переживания, эмоциональные состояния, когда от любви до ненависти и шага делать не надо. Они слиты, спаяны в одном нераздельном душевном порыве. Классическая ситуация амбивалентного отношения – гнев матери, вызванный собственным сыном или дочерью. Гнев сквозь любовь. Таким может быть и амбивалентное педагогическое отношение. И ученики его чутко улавливают, безошибочно прочитывают, где гнев вызван искренним огорчением учителя, который хочет видеть его (ученика) счастливым и бороться не с ним – за него, а где просто разозленная тетя.

В педагогическом отношении представлен и наглядный образ ученика, его обобщенный портрет. Когда-то в «Педагогической поэме» Макаренко меня поразила одна деталь: рисуя портреты своих воспитанников, автор неизменно подчеркивает их красоту. Все у него красивы – и Задоров, и Карабанов, и Чобот, а уж о Тане – Черниговке и говорить нечего. Может, и впрямь их по этому признаку в колонию направляли? В одном издании помещены были подлинные фотоснимки основных прототипов. Откровенно говоря, ничего особенного. Это на наш не откорректированный чув-

ством взгляд. Почему же Антону Семеновичу они казались красивыми? Совершенно верно – он их любил.

Увы, есть и другие примеры. В одном из исследований (о нем мы уже упоминали) я выявил, как представлены в сознании педагогов, учителей и воспитателей детских садов образы детей, занимающих противоположные позиции в статусной структуре группы. Для этого сто педагогов попросили дать характеристики самых любимых сверстниками детей и тех, кого дети не любят. Иными словами, надо было охарактеризовать «звезд» и «изолированных»... Получилось по 100 словесных портретов. Осталось подсчитать, какие качества, особенности поведения и внешности преобладают в характеристиках, и как бы создать своеобразные модели наиболее и наименее предпочитаемых сверстниками детей. Вот, например, один словесный портрет пятилетнего ребенка, исполненный его воспитательницей: «Больше всего дети моей группы не любят Юру К. Он часто грубит, дерется, разбрасывает игрушки». До сих пор все в рамках объективного описания, и вдруг прорвалось собственное отношение к ребенку: «Да и внешний вид у него отвратительный, вечно испачкается, шмыгает носом...» и т.д. и т.п. По истине, опиши своего ученика, и я скажу, как ты к нему относишься.

Наконец, *третья составная педагогического отношения – мысли об ученике, суждения о нем*. Особенно важны для формирования взаимоотношений между учителем и учеником те словесные комментарии, которыми сопровождаются все эпизоды их взаимодействия; комментарии при оценивании, реплики, случайные замечания. Впрочем, здесь мы уже перешли от внутренней к внешней стороне педагогического взаимодействия – от педагогического отношения к педагогическому общению. Таким образом, можно сказать, что *педагогическое общение – это такое поведение учителя, в процессе которого проявляются, видоизменяются и развиваются его отношения с учениками*.

Теперь давайте посмотрим, как могут сочетаться в педагогическом взаимодействии его внутренние и внешние «поведенческие» компоненты. Если пока не учитывать оттенки, то отношение человека к человеку, у нас – учителя к ученику (все время будем при этом помнить, что и ученика к учителю!), может быть, как мы уже говорили, либо положительным, либо отрицательным. То же самое можно сказать и о тех формах поведения, которые традиционно выражают либо положительное отношение, либо отрицательное. Так, если «дружба начинается с улыбки», то отрицательные, враждебные чувства выражаются совсем другими внешними действиями. Впрочем, такое соответствие внешнего и внутреннего бывает далеко не всегда. И вот с этой точки зрения разберем некоторые типичные ситуации, которые встречаются в педагогическом взаимодействии.

Прежде всего *по соответствию внутреннего состояния и внешних проявлений, отношения и общения выделим те два типа педагогического взаимодействия, где внешнее и внутреннее совпадают.* Это совпадение может осуществляться на позитивном уровне, когда учитель положительно относится к своей деятельности и к ученикам. Точнее, любит и своих учеников, и свою многотрудную работу и в соответствующей форме адекватно проявляет это отношение в своем поведении. Словесная формула: «тепло – тепло» (++). Совсем не значит, что такой учитель – вечно улыбающийся добрячок. Любовь может быть строгой, а в соответствии с этим строгими бывают и слова, и жесты и поступки. Здесь, как мы отмечали, есть место и гневу, и всей гамме других человеческих эмоций. Но это строгость сквозь любовь, гнев сквозь любовь, даже наказание сквозь любовь, которую учитель не стесняется проявить. В результате – ответная любовь к учителю и школе.

Теперь о противоположной форме взаимодействия, в которой внутреннее и внешнее тоже соответствуют друг другу, – о соответствии на отрицательном уровне – «холодно – холодно» (– –). Учитель этого типа и детей не любит, и деятельностью своей педагогической тяготится (впрочем, разве можно любить педагогический труд, если к детям холоден?). При этом он более или менее откровенно проявляет свое отношение и в поведении; редко советует, часто приказывает; редко помогает, часто требует; неохотно хвалит, с удовольствием наказывает... Не эти ли учителя чаще всего причина «педагогических разводов», детских неврозов, вызванных учителем (дидактогении, как говорят психиатры), ненависти к школе и учению? Да, но не только они. Тем более что, слава Богу, их не так уж много. Больше других. Учителей, у которых внутреннее отношение к ученикам и педагогическое их поведение не совпадают. Здесь тоже есть два типа.

Разве не приходилось вам встречаться с учителями, которые в душе прекрасно относятся к детям и работу свою любят, а понаблюдаешь за тем, как они в классе ведут себя, и трудно поверить в эти добрые чувства – «внутри тепло – снаружи холодно» (+–). Общаются с ребятами примерно так же, как их «отрицательные» коллеги: суровый взгляд, строгий голос, сдержанные жесты. Да, этот по головке не погладит, «лишний» раз не улыбнется, даже ученикам, которым только-только «шестой миновал...». И вот первоклассник, который еще вчера так мечтал о школе, сегодня старательно щупает лоб и выразительно покашливает – авось родители пронесут спасительное «ОРЗ» и оставят дома. А если ученик разлюбил школу, то это уже надолго.

Не будем обвинять ребенка, разберемся. Очень часто трудности привыкания вчерашнего дошкольника к школе вызваны именно тем, что учи-

тельница общается с детьми совсем не так, как воспитательница в детском саду. Там, конечно, тоже все далеко от идеала, но все же нашего сегодняшнего первоклассника там чаще, чем в школе, педагоги «гладили по головке», называли его не сухо-официально: «Иванов, возьми карандаш!», а по-домашнему: «Андрюша». Дальше, может быть: и «не вертись», и «не ябедничай». Но началось-то как... Так, что ребенок был уверен, что Нина Петровна его любит. Любит, несмотря на его промахи и шалости. И вот по контрасту школьная учительница «первая моя» воспринимается не как «простая и сердечная», а как «очень злая тетя».

В одном из исследований мы задали первоклассникам такой вопрос: «А хотел бы ты вернуться в детский сад обратно?». В классах, где работали учителя с отрицательным стилем педагогического воздействия, а к ним нередко относятся и те, у которых внутри тепло, а снаружи холодно, многие дети ответили: «Да!» Тоже педагогический развод? При этом многие такие учителя искренне уверены в том, что поступают правильно. Они убеждены, что главное в школе – это строгость и порядок. Они уверены в том, что, если общаться с детьми ласково, «они сядут тебе на голову». Они убеждены, что без отметок (особенно отрицательных) в школе нельзя. Как тогда отличишь хорошего от плохого, старательного от лентяя? Как тогда показать самому ребенку, кто он есть? Авторитарная педагогика. Можно сказать и иначе: пережитки церковно-приходской школы, той самой, где в углу классной комнаты мокли розги.

Случается, что отметка в руках учителя – это тоже розга. Психологическая. А если отметки ставить официально не рекомендуется? О, такой учитель всегда найдет выход. Отметку с успехом у него заменяют флажки разных цветов, звездочки и прочие знаки ученического различия (и учительской эмоциональной глухоты, добавим мы). И вот уже плачет обиженный «звездочкой» ребенок, и вот уже домашние стараются, колдуют над детскими работами – «звездочку заслуживают».

А недавно расстроенная мать рассказала мне еще об одном педагогическом «изобретении». Учительница потребовала, чтобы все дети принесли свои фотокарточки: «Хороших будем вешать на красную доску, а плохих – на черную». Может быть, все-таки лучше розги обыкновенные? (Кстати, в Англии только недавно парламент отменил физические наказания в школах, и предприятиям, которые специализировались по изготовлению школьных розг, придется менять профиль.)

Психологические розги. Откуда они берутся? Будущие учителя перенимают их из рук в руки как эстафету у своих учителей с тем, чтобы передать следующему поколению. А как же педагогический вуз? Почему здесь не прерывается эта антигуманная эстафета? Причин много: и несовершенные учебные планы, в которых заложена модель учителя-

предметника, а не учителя – специалиста по межличностному взаимодействию; и пустые (вечная им память) профориентационные собеседования, во время которых регистрировались баллы за всякие формальные показатели вместо того, чтобы диагностировать уровень душевной щедрости; и опять-таки личный пример на этот раз уже наставников будущих учителей. У иных тоже психологические розги наготове: «Подожди, встретимся на экзаменах!»; «Плакала твоя стипендия» (слава Богу, уже не заплачет); «Придется родителям сообщить» и т.д. Чего греха таить, есть среди нас, вузовских педагогов, и такие: пока не напугает, не начинает учить. А ведь напуганного не научишь. Разве только очковтирательству и обману. Кто-то мудро заметил: «Научиться можно только у того, кого любишь».

У иных учителей этого типа (внутри «тепло» – снаружи «холодно») другая беда: хотели бы проявить и теплоту, и доброту свою – все хорошее, что они чувствуют к своим питомцам, да не умеют. Вот их надо специально *научить педагогической технике, технике педагогического общения*. Всем это необходимо, но за этих как-то особенно обидно. А потом – уже в школе – самоанализ, самоконтроль и самовоспитание. А начинается оно с понимания своих достоинств и недостатков. Ведь, собственно говоря, ради этого я все это пишу. Знаю, что научить таким образом нельзя. А вот остановить человека на минутку, побудить его взглянуть на себя как на педагога со стороны – можно. Тут ведь никакая комиссия не поможет. Только внутренний педсовет способен определить программу твоего личностного самовоспитания.

Мы охарактеризовали три типа педагогического взаимодействия: «тепло – тепло», «холодно – холодно», «тепло – холодно». Есть и четвертый, едва ли не самый вредный: «холодно внутри – тепло снаружи» (–+).

Именно такое межличностное взаимодействие заклеил А.С. Пушкин в точном диагнозе: «низкое коварство». Помните, в «Евгении Онегине»... Это когда «вздыхать и думать про себя: когда же черт возьмет тебя!».

Какие еще вопросы может задавать себе учитель в ходе нашего «внутреннего педсовета»? Один из них мы уже обсудили: «К какому типу педагогического взаимодействия отношусь я сам?» Осталось еще немало, и все они так или иначе связаны с первым. Ну вот хотя бы такой вопрос: «Знаю ли я своих учеников?» А можно сказать и иначе фактически о том же самом: «Справедлив ли я к своим ученикам?» С ответом лучше не спешить. Дело в том, что, как показали специальные исследования, восприятие и понимание человека человеком вообще и учителем ученика (и учеником учителя!) в частности, зависит от очень многих факторов. Особенно большое значение имеет эмоциональное отношение учителя к ученику, мнение о его способностях и успеваемости по предмету. Оказывается, мы

смотрим на ученика как бы сквозь призму собственных предубеждений. Давайте, положив руку на сердце спросим себя: а не завышаю ли оценки тем, кто обычно хорошо успевает, не исхожу ли из принципа: у хорошего все хорошо? Но это не самая большая беда. Хуже всего, когда перестаешь замечать пусть маленькие, но успехи того, кто обычно не радуется. Здесь мы как бы исходим из предположения, что для него успех – случайность, а неудача – закон. Так оно и будет. И в этом мы сами виноваты: поставили ученика на определенную ступеньку и не даем ему оттуда на следующую перешагнуть. Конечно, делаем мы это неосознанно. Но вред от этого, урон для личности ребенка не уменьшается. Можно сказать, что учитель порой работает как бы со своим вариантом каждого ученика, с его обедненным, односторонним отражением в собственном сознании. Кстати сказать, польза психолого-педагогических консилиумов, когда об одном и том же под-ростке беседуют многие, как раз в том, что позволяет преодолеть эту стереотипность и односторонность в оценке ученика. И определенного класса тоже. Здесь уместно перейти к следующему вопросу нашей самопроверки: а знаю ли я класс, в котором работаю? Один из показателей – точность представлений о взаимоотношениях, которые сложились между одноклассниками. Для учителя класс, о внутриколлективной, собственно ребячьей жизни которого он мало что знает, это «черный ящик»: известно, что туда вошло (педагогическое требование), и результат на выходе (реакция учеников). А вот главный вопрос – почему? – остается без ответа. Я провел такой опыт: попросил несколько десятков учителей предсказать, кого выберут ученики хорошо, как им казалось, известного им класса для того, чтобы сидеть за одной партой, работать в одной бригаде и т.д. Потом провел опыт с самими ребятами и сравнил прогноз и реальность. (Результаты мы уже обстоятельно обсудили.)

Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие / под ред. Я. Л. Коломинского. СПб. : Речь, 2007. С. 46–54.

Бернс Р. Я-концепция учителя

На всем протяжении этой книги – в теоретических подходах и в результатах эмпирических исследований – до сих пор говорилось о том, что дети, обладающие негативной Я-концепцией, отличаются повышенной тревожностью, ранимостью, склонностью к самоуничижению и самоотрицанию; для них характерны затруднения, связанные с общением, различные социальные и эмоциональные проблемы. Было бы совершенно естественно предположить, что учителя и студенты педагогических учебных

заведений, обладающие негативной Я-концепцией, также испытывают трудности социального и эмоционального порядка, которые вызывают тревожность, порождают стресс и в конечном счете не могут не отражаться на их преподавательской работе. Иными словами, педагогическая деятельность людей с низкой самооценкой должна быть менее эффективной, они должны пользоваться меньшим уважением со стороны коллег в школе, и, безусловно, задача формирования у учащихся позитивной Я-концепции является для них более сложной.

Однако среди множества работ по вопросам эффективности преподавания и педагогического образования практически отсутствуют исследования, посвященные значению Я-концепции учителя для его профессиональной деятельности.

Многие исследования педагогической деятельности страдают упрощенным подходом, в них заметно удивительное нежелание признать сложность человеческого поведения и его мотивации. Тем не менее невозможно по-настоящему понять причины эффективности работы педагога, не принимая во внимание таких факторов, как мотивационные аспекты поведения всех участников учебного процесса; обусловленность поведения учителей и учащихся установками и ценностями, побуждениями и потребностями, которые свойственны им за пределами школы; принципиальная множественность возможных интерпретаций взаимодействия, происходящего в ходе обучения, благодаря которой обучение нельзя рассматривать как механический процесс, организуемый с помощью набора однозначных предписаний.

Иначе говоря, всякое рассмотрение учебного процесса, абстрагированное от фундаментальных механизмов человеческого поведения и взаимодействия, является несостоятельным. Поведение учителя в классе является продолжением его поведения вне стен школы, поскольку отношение к обучению и к учащимся в принципе отражает его подход вообще к людям и к различным жизненным ситуациям.

В предшествующих главах мы имели возможность убедиться, что Я-концепция школьника тесно связана с его успеваемостью, а ожидания учителя способны упрочить, улучшить или же снизить самооценку учащегося. Теперь мы попытаемся более пристально взглянуть на самого учителя.

По-видимому, можно предположить, что учителя, безусловно, уверены в позитивных последствиях своего поведения; в этом смысле все негативные эффекты, которые влечет за собой поведение учителя, следует рассматривать как непроизвольные. Однако для ребенка намерения учителя в определенном смысле безразличны, т.е. он реагирует не на намерения как таковые, а на спую интерпретацию этих намерений. В силу того, что Я-концепция по своему генезису имеет социальную природу, для форми-

рования самоустановок учащихся важным является характер межличностных взаимоотношений в классе. Вклад учителя в эти отношения определяется его мировоззрением и жизненной позицией. И подобно тому, как до сих пор мы рассматривали Я-концепцию школьника, мы теперь сосредоточимся на Я-концепции учителя и постараемся проследить, как ее характер влияет на его поведение и поведение учащихся, на его способность строить продуктивные отношения с учащимися, на его стиль преподавания и на те представления и ожидания, которые связываются у него с собственной позицией в классе и с позициями учащихся. Наверное, любой взрослый, вспоминая свое детство, может рассказать какую-нибудь историю, начинающуюся словами: «Помню, был у нас один учитель...» Обычно речь идет о том или ином событии из школьной жизни, оказавшем заметное воздействие на становление личности. Это могла быть ситуация, когда учитель поддержал школьника, или проявил о нем заботу, или сделал что-то еще, что привело к повышению его самооценки. И наоборот, учитель мог нанести непоправимый вред самовосприятию школьника, унизив его перед классом, вызвав у него смущение и стыд, неправильно оценив его поступок или разрушив его уверенность в себе каким-то иным путем. Именно учитель, как никто другой, располагает возможностью больно задеть учащегося или же, наоборот, помочь ему, возвысить его в собственных глазах и в глазах одноклассников.

Боуэрс и Соур (1962), изучавшие влияние личностных качеств учителя на характер взаимодействия в классе, установили, что «хорошими», по общей оценке, считаются учителя, обладающие: а) эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью и социальной ответственностью; б) способностью проявлять тепло и заинтересованность в общении; в) адекватностью восприятия.

Исследования, проведенные Хартом (1934), Босфиддом (1940), Уитти (1947), показывают, что отношение учащихся к учителю как к личности, которое играет не последнюю роль и успеваемости школьников, значимо обусловлено его стилем общения. Самые низкие оценки со стороны школьников получают учителя равнодушные, чрезмерно властные или не умеющие общаться с учащимися. В ряде исследований (Коган, 1958; Рид, 1962) показано, что эффективность работы учителя определяется его умением создать в классе теплую, доброжелательную обстановку, которую следует считать оптимальной для протекания учебного процесса. Более того, поведение учащихся в конечном счете определяется поведением учителя, ибо оно выступает в качестве необходимого (хотя и недостаточного) условия осуществления целенаправленной учебной деятельности.

Как установил Райенс (1961), в начальной школе продуктивное поведение учащихся, т.е. их внимательность, готовность к ответу и уверен-

ность в себе, теснейшим образом связано с пониманием, эмпатией, теплом и дружелюбием учителя. Эта связь была прослежена и в средней школе, хотя здесь она оказалась не столь ярко выраженной.

Одно из важнейших положений теории личности заключается в том, что люди ведут себя в соответствии со своими убеждениями. Из этого можно заключить, что убеждения учителя, относящиеся к его собственным качествам и возможностям, являются решающим фактором эффективности его деятельности. «Сильный» учитель считает себя способным справляться с различными жизненными ситуациями и проблемами. Он убежден, что, столкнувшись с трудностями, одолеет их, не теряя присутствия духа. Он не склонен воспринимать себя как неудачника. Он чувствует, что нужен другим людям, что они его принимают, а его способности, действия и суждения являются ценными в глазах окружающих. Иными словами, он обладает высокой самооценкой (Лембо, 1971).

Измеряя Я-концепцию учащихся четвертых, пятых и sixth классов средней школы, Чеонг и Уодден (1978) исследовали влияние догматического стиля преподавания на образ Я школьников. Выяснилось, что дети, которых обучают учителя, отличающиеся гибкостью и любовью к экспериментированию, обладают существенно более позитивной Я-концепцией, чем дети, учителя которых являются ярко выраженными догматиками.

В исследованиях Каммингса (1960) у учителей, обладающих пониженной самооценкой, были выявлены установки, заключающие в себе очевидный негативный потенциал, способный оказать на личность школьника пагубное влияние. Для характеристики собственного педагогического стиля они выбирали следующие утверждения.

1. Отрицательно реагировать на тех учащихся, которые тебя не любят.
2. Использовать любую возможность, создавая для учащихся трудности, так как это не дает расслабляться.
3. Стимулировать учащихся к учебе, вызывая у них чувство вины за свои промахи.
4. По возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы.
5. Исходить из вероятности нечестного поведения учащихся на экзаменах.
6. Сталкивать учащихся лицом к лицу с суровой реальностью взрослой жизни.
7. Стремиться к установлению жесткой дисциплины.
8. Увеличивать степень наказания учащегося пропорционально его вине.

В приведенных исследованиях подтверждается общая тенденция, с которой мы уже не раз сталкивались: установки, направленные на себя и

на других, оказывают значительное воздействие на характер межличностных отношений. Поэтому, суммируя личностные качества, необходимые учителям для эффективной работы, мы можем выделить следующие.

1. Стремление к максимальной гибкости.
2. Способность к эмпатии, сензитивность к потребностям учащихся.
3. Умение придать личностную окраску преподаванию.
4. Установка на создание позитивных подкреплений для самовосприятия учащегося.
5. Владение стилем легкого, неформального, теплого общения с учащимися; предпочтение устных контактов на уроке письменным.
6. Эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

Иными словами, деятельность учителя будет эффективной, если он способен создать в классе атмосферу тепла, естественности, взаимного доверия.

Но какими причинами обусловлены эти личностные различия в стиле работы учителей? Можно ли пытаться формировать тот или иной стиль преподавания в процессе подготовки студентов педагогических учебных заведений? Пожалуй, для ответа на эти вопросы имеется достаточно данных. Например, Райенс (1961) выяснил, что учителя, обладающие эмоциональной стабильностью, в качестве ведущих своих черт нередко называют уверенность в себе и стремление к активному общению с людьми. Те учителя, у которых показатель эмоциональной стабильности оказывается низким, проявляют меньшую уверенность в себе и склонность избегать активных социальных контактов; стиль их преподавания является более авторитарным. Рассмотрев результаты целого ряда исследований, Комбс (1965) зафиксировал некоторые особенности, свойственные «хорошему» учителю, в плане восприятия окружающих. Для такого учителя внутренняя, психологическая сторона дела важнее внешней; вначале он пытается понять точку зрения другого человека, а затем уже действовать на основе этого понимания; люди и их реакции являются для него более значимыми, чем вещи и формальные ситуации; он доверяет людям и считает их способными решать свои жизненные проблемы, ждет от них проявления дружелюбия, а не враждебности; человек всегда представляет для него личность, обладающую достоинством.

Итак, позитивное восприятие учителем школьников и самого себя является одним из важнейших факторов эффективности его работы и способствует развитию у школьников позитивной Я-концепции.

Учителя, не любящие свою работу, испытывающие чувство личностной или профессиональной неадекватности, непроизвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям. Нередко они ведут себя чрезмерно жестко, авторитарно, пытаясь защититься от учащихся

агрессивностью. В других случаях они, наоборот, чрезмерно пассивны, не руководят деятельностью учащихся, легко отклоняются от цели урока, безразличны к процессу обучения и его результатам. Экстремальные установки и представления, связанные с самим собой, порождают у учителя и экстремальные формы поведения – от агрессивных и враждебных до пассивных и заискивающе лстивых, от явной невосприимчивости к мыслям и идеям учащихся до привычки идти у них на поводу, от стремления во что бы то ни стало уличить школьника в ошибке до полного равнодушия к знаниям учащихся.

Исследование Розенберга (1955), направленное на изучение ценностных установок, показало, что 57% учителей, проявивших ценностную ориентацию, так или иначе связанную с людьми, не оставили своей профессии в течение двух лет, пока шло исследование. В то же время из учителей, ценностная ориентация которых не была связана с людьми, только 2% остались работать в школе.

Изучая детей с эмоциональными нарушениями, Ла Бенне (1965) показал, что между Я-концепцией учителя и непосредственным самовосприятием учащегося в классе существует тесная связь. Аналогичные выводы содержатся в работе Эдеберна и Лэндри (1974), где установлено, что у учителей, имеющих положительное самовосприятие, школьники имеют более позитивные Я-концепции, чем у учителей с противоположной тенденцией. Шуер (1971) обнаружил, что у детей с различными нарушениями и отклонениями в развитии существенно повышается успеваемость, если они видят со стороны учителя безусловно позитивное к себе отношение.

Таким образом, результаты исследований свидетельствуют о том, что наличие у учителя позитивной Я-концепции благотворно сказывается не только на его поведении в классе, но и на успеваемости учащихся, которые, общаясь с человеком, уверенным в их возможностях, начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной ценности. Благоприятные качества учителя придают всему процессу обучения продуктивный импульс.

Как свидетельствует клинический опыт, всякий человек – независимо от профессии – при условии позитивного самовосприятия чувствует себя более удовлетворенным; повышается его уверенность в себе, продуктивность и эффективность его работы.

Многие позитивные характеристики учителей, выявленные исследователями, ассоциируются с предложенным в свое время Маслоу (1954) понятием самоактуализующейся личности. Имеется в виду человек, в полной мере реализующий свои возможности, обладающий психическим здоровьем, принимающий вещи такими, какие они есть; его поведение отличается спонтанностью, автономностью, творческим подходом и демокра-

тизмом. Развивая это представление, Маслоу, в частности, замечает, что наиболее эффективными являются те учителя, которых отличает тенденция к самоактуализации. Это подтверждается данными по крайней мере двух исследований (Маррей, 1972; Дандес, 1966), где прямо показано, что учителя с тенденцией к самоактуализации являются наиболее эффективными преподавателями.

Взгляды одного из лидеров «гуманистической психологии», Маслоу, отчетливо отражают особенности абстрактно-антропологического подхода в сфере воспитания. Согласно Маслоу, человек обладает изначально заданной сущностью, заложенной в нем с момента рождения как бы в «свернутом» виде. Главное предназначение человека характеризуется как «открытие своей идентичности, своего подлинного Я» (*Maslow A. Some educational implications of the humanistic psychology // Harvard Educational Review. 1968. Vol. 38. № 4. P. 688*). С этих позиций личность рассматривается как психобиологически обусловленная «изнутри», первичная по отношению к обществу, которое определяет лишь, до какой отметки на шкале своих изначальных потребностей («базовые нужды» физиологического характера, потребность в безопасности, в человеческой общности, уважении, любви), включая самоактуализацию, сможет подняться личность. Из этого выводится и сущность воспитания. По Маслоу, главная задача педагога состоит в том, чтобы «помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено, а не обучать его, “отливая” в определенную форму, придуманную кем-то другим заранее, априори» (*Maslow A. Some educational implications of the humanistic psychology // Harvard Educational Review. 1968. Vol. 38. № 4. P. 688*). Учение, направляемое «извне», должно уступить место учению, направляемому «изнутри», благодаря чему открывается путь к самоактуализации личности. В конечном счете Маслоу отстаивает буржуазно-индивидуалистическую направленность личности. Однако сама идея изучения феномена самоактуализации личности заслуживает большого внимания. Под этим углом зрения могут перспективно исследоваться субъективные предпосылки профессионализма в педагогической работе: «самоактуализирующийся» учитель, как творчески настроенный человек, потенциально обладает огромным влиянием на воспитанников. Исследования «потенциала эффективности» учителей, проведенные в США, действительно показывают, что «эффективные» учителя характеризуются общей направленностью к самоактуализации. Они ориентируются на дружескую коммуникацию с людьми, позитивно оценивая себя как способных людей, достойных уважения, которые скорее приятны другим, чем неприятны. Они отличаются энтузиазмом по отношению к преподаваемому предмету, могут пробудить к нему живой интерес, верят в способности своих учеников и подбадривают их. Им свойственно теплое отношение к

людям, юмор, подлинность эмоциональных проявлений, искреннее сопереживание ученикам, умение укреплять у них чувство самоуважения. На противоположном полюсе находятся «неэффективные» учителя, которым не свойственна тенденция к самоактуализации. Их отличает равнодушие, язвительность, насмешки над другими людьми, нарушающие у тех чувство безопасности. Такие преподаватели в силу своих характерологических черт подрывают творческие силы учащихся (*Clark B. Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school. Columbus, 1979*).

Ценность процесса обучения в восприятии учащихся во многом обусловлена характером их межличностных отношений с учителями. Поэтому позитивное отношение учителя к самому себе помогает ему наилучшим образом организовывать учебные ситуации.

Связь эффективного обучения с Я-концепцией учителей очевидна. Роль учителя предполагает углубление знания о себе и о других, ибо обучение – это передача другим частиц своего Я. Поэтому отношение к себе и к другим является важнейшим фактором, определяющим характер межличностных взаимодействий в классе и соответственно стиль преподавания, который избирает учитель.

В идеале события, происходящие в классе, по своей сущности имеют психотерапевтическую направленность. Учитель, выступая по отношению к школьнику как значимый другой, должен испытывать и демонстрировать готовность к его безусловному внутреннему принятию, аналогичную тем установкам, с которыми подходит к пациенту психотерапевт. Необходимым условием этого является ощущение учителем убежденности в своей личностной и профессиональной компетентности.

Чувствуя себя в классе уверенно, не испытывая необходимости прибегать к психологической защите, учитель легко примет определенную ограниченность собственных возможностей, а также ограниченность возможностей учащихся. Он сможет быть благожелательным и в то же время в нужных случаях прибегать к оправданной критике. Роль значимого другого наделяет учителя большим влиянием на школьников, которое надо использовать для формирования у них позитивной личностной ориентации.

Нельзя забывать, что взаимоотношения между учителем и учащимся подвержены различным внешним воздействиям, которые ни тот ни другой не в состоянии контролировать. Поэтому на практике мы не можем возлагать на учителя всю полноту ответственности как за позитивные, так и негативные последствия развития Я-концепции у учащихся.

Человек, обладающий низкой самооценкой, не без трудностей вступает в свободное общение с другими людьми. В принципе он склонен приносить значение личности другого человека, точно так же как и своей. Как известно, лучший вид обороны – это нападение. В соответствии с этим

принципом обычно и действует тот, для кого негативные реакции других совпадают с собственным негативным представлением о себе. Такой человек стремится повысить свою самооценку, доказывая, что другие ниже и хуже, чем он сам. Поэтому нет ничего удивительного в том, что низкая самооценка в большинстве случаев сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих. Именно это делает ущербную Я-концепцию главным звеном в процессе возникновения предубеждений и предрассудков. Понимание этих связей, которые выявляются в психологической теории и в эксперименте, крайне важно, когда речь идет о взаимодействии учителя и учащихся в школе. В отношениях между учителем и учащимися необходимо взаимное уважение и взаимное принятие; ничто не должно угрожать в школе человеческому достоинству, ранить его. Только тогда процесс обучения будет по-настоящему эффективным.

Именно учителя, обладающие низкой самооценкой, нередко проявляют неприязнь по отношению к детям, которые отличаются от своих одноклассников цветом кожи, способностями, физическими данными или социальной принадлежностью. Отношение детей друг к другу также, как правило, зависит от их Я-концепции.

Если доминантным психологическим состоянием учителя в классе является чувство незащищенности, у него повышается тревожность, он становится подозрительным в отношениях не только с учащимися, но и с их родителями, с коллегами. Причины такого недоверия часто коренятся в условиях детства индивида, имевшего не в меру авторитарных родителей. Поэтому учитель, склонный испытывать чувство незащищенности, нередко идентифицируется с авторитарными ролями, что влечет за собой как чрезмерную жестокость и властность в поведении, так и желание любой ценой утвердиться в глазах своих подчиненных, т.е. учащихся.

Если в задачи учителя входит формирование у детей позитивной Я-концепции, он должен представлять собой модель соответствующего поведения. Тогда на уроке ребенок будет не только осваивать школьную программу, но и активно развиваться в социальном плане.

Доверие детей определяется тем, что они думают об учителе. Мак-Кроски, Ларсон и Кнапп (1971) считают, что в установках учащихся по отношению к учителю можно выделить по крайней мере три содержательных аспекта. Во-первых, это компетентность учителя. Оценивая ее, дети решают, насколько высока его квалификация, насколько он знает свой предмет и вообще «знает, о чем говорит». Во-вторых, учащиеся оценивают честность и справедливость учителя. Наконец, третьим моментом оценки является личностная ориентация учителя, т.е. насколько он заинтересован в детях, а насколько лишь в самом себе. Если учитель получает у детей

высокие оценки по всем трем пунктам, они вознаграждают его доверительным и доброжелательным отношением.

Это важно, в частности, потому, что для изменения Я-концепции учащихся в позитивном направлении учитель должен переубеждать тех из них, у кого уже сформировалось негативное самовосприятие. Но, как показывает анализ процесса убеждения, его может осуществлять только тот, кто пользуется доверием лиц, на которых направлено его влияние. Если они относятся к нему негативно, не доверяют ему, усилия его будут тщетными.

Когда ребенок чувствует, что отношение к нему в школе является формальным, это вызывает у него состояние подавленности. Порой школьник ощущает себя «винтиком» большой бюрократической машины, где его имя не более чем условное обозначение. Если учитель невосприимчив к индивидуальным различиям школьников, если он не дает себе труда запомнить имя учащегося или содержание своих бесед с ним, это служит для ребенка явным признаком того, что его не воспринимают как личность. И даже если от такого учителя в целом исходит положительная обратная связь, она может оказывать лишь незначительное воздействие на Я-концепцию ребенка. В самом деле, почему он должен верить суждению о нем человека, которому он безразличен и который даже, быть может, не помнит его имени?

И совершенно иначе воспринимается ребенком учитель, проявляющий к нему неподдельный интерес.

Такой учитель всегда помнит подробности жизни ребенка, его учебы и своих с ним взаимоотношений, чувствует изменения его настроения и тактично учитывает это при общении с ним. Как же ребенок может не прислушаться к оценкам, которые дает ему этот человек?

*Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.
М. : Прогресс, 1986. С. 302–327.*

Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося

Изучение опыта работы учителей свидетельствует о том, что не все они достаточно знают и понимают своих учеников. И хотя в последнее время теоретическая подготовка учителей в области психологии значительно улучшилась, многие из них не умеют использовать психологические знания в работе с детьми. Это тормозит применение на практике знаний учебного предмета, педагогики и методики.

Совершенствование познания учителями участников – один из участков работы школы. Успешность этой работы предполагает не только овладение научной психологией и ее методами, но и знание закономерностей процесса проникновения во внутренний мир ребенка, характера влияния

на этот процесс конкретных условий и задач педагогической деятельности и особенностей личности самого учителя.

Основы научной теории восприятия и понимания человеком в советской психологии заложены в исследованиях А.А. Бодалева. В возглавляемой им лаборатории социальной перцепции Института общей и педагогической психологии АПН СССР и ее опорных пунктах (Ленинград, Краснодар, Дрогобыч) проводятся исследования восприятия человека человеком в учебно-воспитательном коллективе. Одна из исследуемых проблем посвящена пониманию учителем личности учащегося.

На основе анализа материалов наблюдения уроков, составленных учителями психолого-педагогических характеристик на учащихся были установлены особенности понимания детей, свойственные учителям высокого уровня мастерства (заслуженные учителя, отличники народного образования): применение теоретических знаний в области психологии в практике изучения ребенка; выявление системы ведущих целей и мотивов поведения; распознавание на основе анализа поступка ученика его личности; преодоление негативных стереотипов и установок при распознавании личности ученика; проникновение в скрытые резервы ее развития; предвидение поведения и деятельности детей в определенных жизненных ситуациях и направление дальнейшего развития каждого из них.

Данные особенности понимания детей являются, очевидно, социально-перцептивными умениями. Накопление и обобщение этих умений – условие формирования социально-перцептивной способности, т.е. такого устойчивого личностного образования, которое позволяет открывать индивидуальное своеобразие личности окружающих людей, ее неповторимости. Эта способность является ведущим компонентом сложного ансамбля коммуникативных способностей учителя, которые дают возможность применять знания о каждом ученике в практике воспитательной работы.

Среди перечисленных социально-перцептивных умений одним из важнейших является проникновение в скрытые мотивы и цели поведения. Без этого невозможно выявление содержания поступка, которое скрыто за неадекватными способами его осуществления. Многие учителя в процессе учебно-воспитательной работы схватывают лишь внешний рисунок поступка, без проникновения в скрытые мотивы и цели, в отрыве от личности в целом. С.Л. Рубинштейн писал: «Педагог, который строит свою

работу с учетом только... внешней, формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания, по существу не ведет, что творит». До сих пор ни одна из предлагаемых учителю и студенту-практиканту программ изучения личности школьника не ориентирует на выявление мотивов его поведения, что отчасти связано с отсутствием надежных, доступных в условиях педагогической практики методов исследования мотивов. Однако нам представляется возможным в настоящее время использовать методики, рекомендованные А.В. Петровским, а также М.В. Гамезо и Н.А. Домашенко, и сравнить тайные, полученные по этим методикам, с результатами собственных наблюдений, полученных в длительном и тесном контакте с учеником.

С проникновением в мотивы поведения ученика связана объективность понимания его личности учителями с высоким уровнем педагогического мастерства. Напротив, учителям, не владеющим таким мастерством, нередко свойственна субъективность понимания, его зависимость от установок (иногда негативных), стереотипов, предубежденности и т.п. Известна также зависимость оценки личностных свойств ученика от типа его успеваемости в обучении. Так, Б.Г. Ананьев показал, что, характеризуя хорошо успевающих учеников, учителя выделяют прежде всего их положительные качества (главным образом интеллектуально-волевые); личность слабоуспевающих характеризуют на негативной основе, т.е. отмечают их инертность, пассивность, неразвитость, отсутствие способностей и интересов; нивелируются характеристики средних по успеваемости учащихся, когда ни структура, ни отдельные значимые для личности качества учителем не отражаются.

В.И. Максакова также установила, что 72% исследуемых ею учителей воспринимают детей как носителей определенных оценок. Наши исследования, проведенные совместно с И.А. Рапопортом и Т.С. Токарской, показали, что влияние успеваемости учеников на общую оценку личности учителями уменьшается с повышением уровня педагогического мастерства.

Для учителей-мастеров характерны проникновение в скрытые резервы развития, оптимистичность характеристики, личности. В результате статистической обработки материалов оценивания 150 учителями личностных качеств учащихся обнаружено, что с повышением уровня педагогического мастерства повышается педагогическая оценка личности учащегося любого типа успеваемости, рельефнее выявляется положительное к нему отношение, уменьшается влияние, оказываемое на педагогическую оценку успеваемостью учащегося, повышается объективность понимания

ученика. Характерно, что в своей работе учителя-мастера опираются на сильные стороны характера и способностей учащихся. Можно думать, что в основе призвания к профессионально-педагогической деятельности лежит синтез двух свойств: способности открывать индивидуальность ученика и черт характера, связанных с положительным отношением к этому ученику, с любовью к детям.

Данные ряда исследований говорят о том, что уровни понимания личности учащегося и уровни педагогического мастерства совпадают. Л.Г. Ахтариева, исследуя структуру психологической подготовленности студентов к профессионально-педагогической деятельности, применяла методики, позволившие определить уровень каждого компонента структуры этой подготовленности и с помощью математико-статистической обработки материалов установить характер взаимосвязей между всеми компонентами структуры. Оказалось, что среди взаимосвязанных компонентов этой структуры, т.е. различных субъективных, индивидуальных и личностных характеристик учителя, центральным компонентом оказались гностические умения, среди которых важное место занимают умения распознавать особенности внутреннего мира воспитанников и применять к ним индивидуальный подход. Иная картина обнаружена у учителей-немастеров: у них центральным компонентом структуры психологической подготовленности являются организаторские умения. Практика подтверждает этот вывод. Учитель-немастер нередко организует больше воспитательных мероприятий, чем учитель-мастер.

Роль понимания учителем детей наглядно выступает в его коммуникативной деятельности. По мере повышения уровня понимания детей меняется количественно-качественная характеристика способов общения учителя с этими детьми: уменьшается общее количество воздействий; репертуар этих воздействий расширяется (например, у учителя-мастера общее количество воздействий на класс меньше, чем у немастера, но у мастера они значительно разнообразнее); увеличивается количество положительных оценок личности учеников, независимо от их успеваемости; требования и приказы заменяются советами и просьбами; чаще проявляется умение предвидеть результативность воздействия. Такое общение способствует формированию высокого уровня совместимости учителя и учащихся. Эти выводы перекликаются с данными исследования Ж. Лендел, показавшей, что старшеклассники предпочитают учителей, которые реже применяют дисциплинирующие воздействия.

Заслуживает внимания опыт организации педагогического общения учителей средней школы г. Краснодара, которые глубоко убеждены в необходимости строгого отбора педагогических воздействий в соответствии с индивидуальным своеобразием личности и коллектива в целом и в

возможности применять эти воздействия лишь при условии прогноза их эффективности. Выступая на заседании проблемного совета АПН СССР «Коллектив и личность», учительница этой школы В.Ф. Олейникова отметила, что в качестве педагогического воздействия в отдельных случаях может быть избран даже конфликт при условии глубокой уверенности в его высокой педагогической результативности.

Творчество в работе с формирующейся личностью оказывается возможным при многоуровневом ее отражении и регулировании педагогического общения. В процессе педагогической, как, впрочем, всякой другой коммуникативной, деятельности познание личности осуществляется в двух планах — через анализ оперативно-текущей информации об отдельных поступках и преходящих психических состояниях и отражение интегративных устойчивых ее свойств. Первый план отражения обусловливает применение тактических приемов при решении отдельных учебно-воспитательных задач. Учителям-немастерам свойствен лишь первый план отражения, при котором проектирование личности не представляется возможным. Творчество, т.е. поиск таких приемов педагогического воздействия, которые бы проходили «по меридианам» индивидуальностей, в этом случае исключается. Очень важно поэтому преодолевать тенденцию ряда учителей подменять решение стратегических задач эпизодическими, часто случайными педагогическими воздействиями, которые учитель связывает с оперативно-текущей информацией об ученике.

Определение дальней перспективы проектирования личности (стратегия) осуществляется с учетом устойчивых качеств личности, являющейся объектом воспитывающего воздействия. Этой стратегической линии подчинены все педагогические приемы, обусловленные первым планом отражения, т.е. оперативно-текущей информацией. На данном уровне воспитательной работы проявляются социально-перцептивные и другие коммуникативные способности учителя.

Общеизвестны педагогические ошибки, сущность которых состоит в том, что, опираясь в своей воспитательной работе лишь на оперативно-текущую информацию о личности, не учитывая ее ведущих свойств, учитель приходит к конфликту с учеником и коллегами. Ошибки этих учителей заключаются в том, что они тактикой подменяют стратегию, т.е. реагируют на отдельные проявления личности без учета перспектив ее развития. Отмечены и другие случаи, когда учитель стратегией подменяет тактику. А.С. Золотнякова и А.Ф. Яковличева анализируют как раз такие случаи, когда у некоторых учителей цели парного общения выходят за рамки одной ситуации. Эти глобальные цели должны достигаться в течение длительного времени. А учитель стремится реализовать их в рамках одной ситуации. Очевидно, целевая иерархия должна определяться стратегией

индивидуальной работы учителя и восприимчивостью ученика к воздействиям. При этом важно понимание личности ученика в целом, равно как конкретной ситуации общения.

Творческое понимание личности противоположно стереотипному, формалистическому. Анализ характеристик на выпускников школы показал, что учителя нередко понимают их поверхностно, недостаточно грамотно в психологическом отношении интерпретируют отдельные проявления личностных качеств, не умеют обосновать степень правильности выбора выпускником профессии. Выполненный нами анализ психолого-педагогических характеристик, даваемых школой несовершеннолетним правонарушителям, составленных по требованию суда, показал, что все характеристики структурируются на ярко выраженной негативной основе, причем личность несовершеннолетнего правонарушителя рассматривается вне связи с условиями ее формирования.

В формировании понятия о другом человеке как о личности действует та же закономерность, которая характеризует отражение любого объекта действительности: «Внешние причины действуют через посредство внутренних условий... Всякое психическое явление обусловлено в конечном счете внешними воздействиями, но любое внешнее воздействие определяет психическое явление лишь опосредованно, преломляясь через свойства, состояния и психическую деятельность личности, которая этим воздействиям подвергается».

К числу внешних условий, влияющих на формирование у учителя понятия о личности ученика, относятся конкретные задачи работы с детьми разного возраста, пола, уровня успешности в обучении и т.п. В нашем исследовании, проведенном совместно с В.М. Роздобудько, установлена значительная динамика понимания учителем учащихся в зависимости от их возраста, объясняемая дифференциацией задач в организации учебно-воспитательной работы с детьми разного возраста. В характеристиках младшего школьника и подростка учителя называют наглядно данные интеллектуальные особенности. В характеристиках старшеклассников отмечаются степень овладения умственными операциями, индивидуальные особенности интеллекта и умственные способности. Полнее характеризуют учителя волевое поведение, черты характера и способности старшеклассников. Зато частота упоминания об особенностях внимания, темперамента, специфике эмоциональной сферы в характеристиках старшеклассников уменьшается. Учителя вообще редко характеризуют эмоции и чувства детей. Наверное, это объясняется известной «рационализацией» школьного обучения. На этот факт следует обратить внимание учителей и руководителей школ. Ведь известна роль чувств

в переходе знаний в убеждения, в формировании высоких нравственных качеств личности.

В исследованиях Л.Д. Ершовой приводятся данные о зависимости понимания личности от ее пола. Отмечается, что при оценивании физической силы у юношей учителя завышают оценки, а физическую силу девушек оценивают адекватно. Умственные качества и общительность правильно оценивают у юношей, а ум и общительность девочек переоценивают. Установлено также, что в целом девочек учителю понять труднее, чем мальчиков. А.С. Макаренко, как известно, придерживался мнения, что девочек воспитывать труднее, чем мальчиков. Не исключено, что это обстоятельство связано с трудностями познания девочек. По данным Л.Д. Ершовой, учителя лучше характеризуют детей своего пола, но эта тенденция четче проявляется у учителей-мужчин. В.М. Роздобудько также отмечала, что учителя-мужчины предпочитают составлять характеристики на мальчиков и дают более объективные оценки их личностным качествам. Эти данные важно учесть руководству школы. Очевидно, необходима своеобразная коррекция мнения классного руководителя об учащемся со стороны учителей противоположного пола. Лучший путь достижения единства и согласованности во мнениях учителей об ученике – организация обсуждения характеристик учащихся в учительском коллективе.

На понимание личности учащихся влияют и особенности личности учителя, его жизненный опыт, отношение к объекту познания.

Л.Д. Ершова изучила влияние биографических данных студентов I и IV курсов на развитие способности к пониманию ими детей. Наиболее высокие показатели выявлены у студентов, жизненный опыт которых имел широкий круг общения. На первом месте оказались студенты, воспитывающиеся в семьях, имевших 4–5 детей, и активно участвовавшие в течение длительного времени в общественной работе до поступления в институт. Установлено, что учителя-женщины полнее и глубже понимают интеллектуальные, волевые качества и черты характера, выражающие отношения учеников к людям и к самим себе. Правда, мужчины пристальнее вглядываются в те черты характера своих учеников, которые связаны с их отношением к труду.

Материалы Я.Л. Коломинского и Н.А. Березовина также свидетельствуют о большей наблюдательности учителей-женщин. По-видимому, это связано с различиями в эмоциональной сфере мужчин и женщин и некоторыми различиями их социальных функций.

Выявлены и различия в понимании детей в зависимости от специальности учителя. Учителя гуманитарного цикла полнее характеризуют учеников, чем учителя политехнического цикла. Данный факт объясняется спецификой преподаваемых дисциплин. На практическое понимание лю-

дей влияют гуманитарные дисциплины и искусство. На это, в частности, указывал Б.Г. Ананьев в связи с анализом системы учебно-воспитательной работы. Им выявлена структура ряда гуманитарных дисциплин, в том числе и литературы как одного из источников познания школьниками других людей. Литературное знание является синтетическим: оно включает знания политические, философские, исторические, литературоведческие, психологические. Именно психологическая сторона литературного знания является одним из источников познания человеком других людей и самого себя, источником его нравственного развития. Поэтому так важно повышать гуманитарную образованность учителей, их начитанность, уровень овладения знаниями в области искусства.

Понимание детей каждой из групп учителей имеет свою специфику. Учителя гуманитарных дисциплин полнее и глубже характеризуют коммуникативные и рефлексивные качества учеников. Зато учителя политехнического цикла проявляют глубокое и разностороннее знание черт характера, выражающих отношение учеников к труду. Кроме того, эти учителя лучше знают особенности математических, конструктивно-технических и спортивных интересов своих учеников.

По данным Я.Л. Коломинского и Н.А. Березовина, молодые учителя (до пяти лет стажа) при примерном равенстве уровня мастерства адекватнее и глубже понимают детей. Очевидно, это объясняется тем, что у них еще не сформировались стереотипы, затрудняющие проникновение во внутренний мир ученика. Об этом свидетельствуют также данные наших исследований с В.М. Роздобудько. Общее количество признаков, которые называет учитель, характеризуя учеников, уменьшается по мере увеличения длительности стажа работы в школе. Так как характеристика ученика у учителей с большим стажем становится более обобщенной, они все чаще применяют глобальные оценки его личности. Однако характер этого обобщения в процессе отражения личности ученика у учителей со стажем неодинаков. У учителей-мастеров обобщенное отражение личности ученика носит творческий характер и заключается в выявлении индивидуального своеобразия, в то время как у немастеров оно стереотипно и формалистично.

Г.С. Костюк отмечал, что в процессе познания любого явления имеет значение осознание цели, наличие умения думать, действовать в уме и практически. Понимание связано с рядом индивидуальных особенностей познающего субъекта: его воображением, необходимым для выдвижения гипотез относительно сущности познаваемого предмета; речью как важнейшим орудием познания; чувствами, которые побуждают искать истину и выступают в единстве с умственным содержанием данного процесса; волей, которая ярко проявляется там, где личность в своем стремлении

познать предмет встречает трудности, которые следует преодолеть. Все эти положения целиком приемлемы и при анализе познания человеком других людей.

Особенно велика роль профессионально-педагогической направленности в познании ученика. Интерес к внутреннему миру формирующейся личности, психологическая пытливость учителя формируются непосредственно в процессе познания ребенка. В ходе этого процесса возникает противоречие между выводами, полученными на основе изучения личности, и новыми фактами поведения ребенка. Осознание этого противоречия побуждает учителя находить новые стороны в его личности. Все это говорит о необходимости обеспечения мотивации психологического познания ученика, развития психологической пытливости учителя, интереса к внутреннему миру детей. Незрелость этой сферы педагогической деятельности, несомненно, негативно отражается на судьбе ученика.

Приведенные данные подтверждают материалы наблюдений, свидетельствующих, что в распознавания характера и способностей учащихся актуализируются и функционируют особенности и качества личности учителя в целом. С этим обстоятельством связаны расхождения во мнениях учителей о наличии у характеризуемых учащихся того или иного качества личности и об уровне его развития. Возникает вопрос о выработке коллективного мнения о личности с целью определения единства требований к этой личности и согласованности воздействий. Оказалось, что на степень единства и согласованности понимания школьника в учительском коллективе влияет уровень мастерства учителей и уровень успеваемости учащихся. Классный руководитель, особенно мастер, стремится к интеграции отдельных мнений учителей об учащемся, нередко учитывая мнения о детях и их сверстников. При этом условии создаются возможности преобразования педагогического действия отдельного учителя в педагогическое действие коллектива учителей и учащихся.

В исследовании системы отношений учитель – ученик внимание психологов до сих пор обращалось преимущественно на то, как педагог понимает учеников, как он относится к ним и как выбирает определенные приемы педагогического воздействия с учетом того, что представляет собой каждый из учащихся. Роль учащихся в становлении отношений с учителем из поля зрения исследователей при этом выпадала. Между тем эффективность всей работы с детьми предполагает знание и понимание учителем того, как сами ученики понимают и оценивают своего учителя, какие требования к нему предъявляют и в какой мере он этим требованиям удовлетворяет. Без этого невозможны гармоничные отношения между школьниками и взрослыми.

Совсем недавно в этом отношении проведены ценные для учителей исследования. Так, Ж. Лендел установила, что по мере взросления учащиеся отмечают профессиональные качества учителей чаще, чем другие качества, что восьмиклассники больше ориентированы на способности учителя к воспитательной работе, а десятиклассники – на знание им своего предмета и способности к преподавательской работе. Установлено, что с VIII по X класс осуществляется переструктурирование ожиданий и ценностных ориентации учеников относительно своих учителей, что, по-видимому, связано с профессиональным самоопределением старшеклассников. Об этом, в частности, свидетельствует то обстоятельство, что десятиклассники стремятся давать глобальные характеристики своим любимым учителям, а восьмиклассники – нелюбимым. Десятиклассники уже преодолевают свой негативизм в отношении к отдельным учителям и действие на восприятие этих учителей отрицательных стереотипов. Причем понимание старшеклассниками своих учителей относительно, независимо от эмоционального отношения к ним. Оно значительно углубляется с VIII по X класс.

Давно известно, что отношение к преподавателю влияет на отношение к учебному предмету. Обнаружена и обратная зависимость – влияние отношения к предмету на отношение к преподавателю. Любопытно, что, по данным Ж. Лендел, преподаватели с самым большим количеством коммуникативных проявлений заняли последние места в системе ранжирования их учениками методом парных сравнений. Этот факт аналогичен данным наших исследований, которые свидетельствуют, что с понижением уровня понимания учителями учащихся количество педагогических воздействий коммуникативного характера повышается.

Сопоставление данных Ж. Лендел с материалами наших совместных с Б.П. Ковалевым исследований свидетельствует о высокой адекватности понимания учителями учащимися, определяемой по оценкам этих же учителей администрацией школы, а также о том, что учащиеся предпочитают учителей, которые реже применяют дисциплинирующие воздействия, поведение которых отличается гибкостью, адекватно возрасту и индивидуальности ученика и соответствует структуре урока.

Дальнейшие исследования этой проблемы помогут выявить особенности взаимопонимания учителей и учащихся.

Понимание учителем личности учащегося – один из центральных компонентов педагогических способностей, условием развития которого является систематическое целенаправленное руководство, обеспечивающее одновременно нахождение новых творческих приемов педагогического воздействия. Так как этот вопрос требует специального рассмотрения, мы ограничимся лишь кратким перечислением того, что способствует повышению уровня понимания учителем личности учащегося: актуализация

научно-психологических знаний; моделирование в учебно-воспитательном процессе психолого-педагогических ситуаций, которые способствовали бы выявлению качеств личности ученика; помощь более опытных учителей начинающим в интерпретации поведения воспитанника; анализ педагогических ошибок, напряженных и конфликтных ситуаций; проведение руководителем школы бесед о личности конкретного воспитанника и о выборе оптимальных педагогических воздействий, адекватных его психическому состоянию и устойчивым качествам; прогнозирование воспитателями деятельности и поведения воспитанников с последующей проверкой правильности прогноза; организация обсуждения в учительских коллективах качеств воспитываемой личности; помощь опытных учителей в составлении психолого-педагогических характеристик, анализ допускаемых при их составлении психологических ошибок. Перепроверка учителем своих понятий и представлений об ученике, выявление того, как его понимают ученики, – необходимые условия коррекции педагогом своего поведения и деятельности.

Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося // Вопр. психологии. 1980. № 5. С. 143–148.

Маркова А.К.

Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников

Практическая актуальность проблемы

Решение задач всеобуча в нашей стране и формирование активной, всесторонне развитой личности молодого человека коммунистического общества требуют проведения дальнейших исследований возможностей мобилизации «человеческого фактора», резервов психического развития школьников. Новые задачи, поставленные перед современной школой (не только дать учащимся сумму знаний, но и научить способам их самостоятельного приобретения), известные практические трудности школы (наличие перегрузки учащихся в отдельных учебных предметах, снижение интереса к школе в некоторые периоды обучения, например на рубеже начальной и средней школы) определяют необходимость психологического исследования путей активизации деятельности самих школьников и формирования у них действенного, внутренне заинтересованного отношения к своему учебному труду.

Для решения этих задач психолого-педагогические исследования должны:

– разработать для учителя методы формирования активной учебной деятельности школьников и ее коллективных форм, лежащих в основе приемов самостоятельного добывания знаний;

– показать учителю необходимость раскрытия школьникам личностного смысла самого процесса учения (для чего, ради чего человек учится), значимость учения в школе для профессиональной деятельности, для предстоящих социальных взаимодействий и контактов в общественной жизни;

– обосновать для учителя возможность формирования положительного отношения к учению в ходе самой учебной деятельности школьников (если последняя организована в соответствии с современными психологическими рекомендациями); в связи с этим способствовать созданию у учителя установки не только учитывать наличные, ранее сложившиеся уровни мотивации учащихся и исходить из них в обучении (в крайнем выражении это означает – приспособливаться к ним), но главным образом формировать новые уровни мотивации, проектировать новые типы учебной деятельности школьника, включая его во все усложняющиеся социальные отношения в учебном труде;

– убедить учителя в важности не только возрастания, усиления мотивации учения у школьников (хотя и этого бывает добиться трудно), но главное – воспитания качественных характеристик мотивации, соответствующих социальному заказу нашего общества (для задач коммунистического воспитания небезразлично, какими по сути будут мотивы учения – например, преобладают ли у школьника мотивы узкопознавательные, или они сочетаются с мотивами социальной отдачи обществу; учится ли школьник, движимый отрицательной мотивацией «избегания» неприятностей, или главной детерминантой его поведения являются конструктивные, творческие мотивы достижения и т.д.);

– описать в связи с этим качественные показатели сформированности мотивации учения, обозначить, какие именно характеристики мотивации следует формировать на разных этапах обучения, в отдельные школьные возрасты;

– увязать для учителя отдельные характеристики положительной мотивации с конкретными педагогическими условиями, путями воздействия учителя (его методическими приемами, формами организации занятий – урочных и внеурочных, внеклассных, внешкольных), обеспечивающими формирование этих параметров мотивации;

– систематизировать накопленные в отечественной психологии методы изучения сформированности мотивации школьников, могущие быть использованными психологами школы (или специально подготовленными учителями) для квалифицированной и корректной оценки состояния мотивов у отдельных учащихся и перспектив ее формирования.

Таковы некоторые из практических задач психологических исследований мотивации учебной деятельности, продиктованных нуждами школы.

Это обуславливает необходимость накапливать и описывать экспериментальные данные о возможности планомерного формирования, воспитания мотивации в школьном возрасте, проводить анализ условий этого формирования, углублять психологический анализ мотивационной сферы учения и изменений в ней в ходе обучения.

Исходная теоретическая позиция

Исследования мотивации учения у школьников осуществляются нами в контексте деятельностного подхода. Здесь анализу содержания мотива, осуществляемому безотносительно к характеру деятельности, противопоставляется понимание мотива как внутренней характеристики структуры деятельности. Это позволяет отойти от трактовки мотива как двигателя, принципиально предшествующего деятельности, существующего до и вне деятельности, и в значительной мере преодолеть традиционный разрыв, операционального и мотивационного начала. Являясь внутренней характеристикой деятельности, мотив изменяется, преобразуется в ходе формирования деятельности, и тогда он может рассматриваться как новообразование деятельности (определяя позицию человека по отношению к

окружающей действительности, к другому человеку и к самому себе, мотив оказывает существенное влияние и на особенности индивидуального сознания).

В рамках деятельностного подхода к учению (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и их сотрудники) установлена принципиальная возможность программировать характер мотивации через организацию деятельности школьников, через тип учения.

В концепции учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и их сотрудники) осуществляется исследование путей мобилизации резервов и появления новообразований психического развития. В этой логике был получен ряд экспериментальных данных о новообразовании в интеллектуальном развитии (теоретическое мышление младших школьников), накоплен ряд наблюдений о новообразовании в нравственном развитии (учебно-познавательные мотивы у младших школьников и подростков). Мы подходим к мотивации как к одному из новообразований психического развития школьников, возникающему в ходе осуществления учащимися активной учебной деятельности.

Мотивация учения может изучаться различными путями. В одном случае она рассматривается как предпосылка и условие учения, в другом – как результат, новообразование учебной деятельности. Мы предполагаем изучать, как становление учебной деятельности, формирование ее компонентов и изменение взаимосвязи между ними приводят к новообразованиям в мотивации, к «вычерпыванию» ее резервов. В целом наши исследования имеют теоретической задачей поиск подходов к обоснованию возмож-

ностей управления мотивацией, планомерного ее воспитания через организацию разных видов активной деятельности школьника.

Соответственно теоретическая работа строится как развертывание представлений о строении мотивации и ее характеристиках, а также разработка гипотез о том, какие именно Особенности деятельности школьника способствуют ее формированию. Дальнейшее продвижение исследования может состоять в получении новых экспериментальных данных о возможности возникновения новообразований в мотивационной сфере.

Стратегия и метод исследования мотивации учебной деятельности

Целесообразно различать метод эксперимента и его стратегию. Мы считаем возможным выделить несколько типов стратегии исследования мотивации.

1. Изучение влияния мотивации на деятельность, изменений деятельности в зависимости от актуализации у ребенка различных мотивов (например, ранние исследования А.Н. Леонтьевым мотивов в дошкольном возрасте, многие работы по мотивации познавательной, спортивной деятельности и т.д.).

2. Изучение генезиса самой мотивации в разные периоды школьного детства (например, Л.И. Божович и др.): в этих исследованиях подразумевается, что мотивация изменяется под влиянием воздействия обучения и воспитания, но само по себе это влияние, как правило, экспериментально не варьируется.

3. Изучение влияния формирования деятельности на становление мотивационной сферы. Одни исследователи здесь устанавливают, фиксируют связь между характером учения и мотивацией (например, М.В. Матюхина, О.С. Гребенюк и др.). Другие авторы прослеживают изменение положительного отношения к учению в зависимости от отдельных вводимых в обучение факторов (например, Г.И. Щукина и др.). В третьем варианте изменяются не только отдельные условия обучения, а организуется особый тип учения самих школьников, изменяется структура всей учебной деятельности учащихся, прослеживаются изменения в мотивации (П.Я. Гальперин и П. Голу, В.В. Давыдов, В.В. Репкин и А.К. Душавицкий, Н.Ф. Талызина и В.Ф. Моргун).

Таким образом, стратегии отличаются между собой тем, была ли мотивация в эксперименте независимой переменной (первая стратегия) или зависимой переменной (вторая и третья стратегия). Варианты второй и третьей стратегий отличаются между собой тем, что именно в них считается условиями становления мотивации: выводятся ли особенности мотивации из внешних условий – воздействий учителя или из внутренних условий – характера деятельности самих учащихся и ее структурных изменений. Безусловно, необходимы разные типы исследования, но наиболее

перспективны из них, по нашему мнению, те, которые приближают исследователя к реальному управлению становлением мотивационной сферы. Поэтому в начатом нами цикле исследований мотивации стратегия, названная выше третьей, реализуется в ходе длительного формирующего эксперимента.

Общая схема этого формирующего эксперимента состоит в том, что в ходе усвоения школьниками учебных предметов, построенных по принципу «восхождения от абстрактного к конкретному» (В.В. Давыдов) и предполагающих развернутую учебную деятельность школьников, исследуется становление мотивации. При этом в процесс формирования учебной деятельности последовательно вводятся обучающие факторы, могущие, по нашему предположению, оказывать воздействие на мотивацию. После этого изучается состояние тех или иных параметров мотивации.

Обследование состояния мотивации после отработки отдельных этапов учебной деятельности целесообразно для достижения возможно большей чистоты формирующего эксперимента, хотя необходимо принимать во внимание и то, что в длительном эксперименте формирующего типа отношения между вводимыми факторами учебной деятельности (независимые переменные) и характеристиками мотивации (зависимые переменные) усложняются: на генезис мотивации оказывают влияние и все ранее сформированные ее уровни.

Для определения сформированности мотивации в ходе формирующего эксперимента возникает необходимость использования совокупности приемов: косвенных методов (чаще всего экспериментальных ситуаций, близких к естественным условиям обучения, – разного типа ситуаций выбора, в том числе и конфликтного, наблюдений за реальным поведением школьников, бесед), прямых методов (анкет, ранжирования) и др.

Мотивация учебной деятельности как объект исследования

Чтобы формировать мотивацию, надо иметь гипотезу о параметрах формируемого явления. Это потребовало анализа различных побуждений, входящих в мотивационную сферу. В отечественной литературе назван ряд побуждений, конституирующих мотивационную сферу (идеалы, потребности, мотивы, цели, интересы и др.). Покажем использование накопленных в психологии представлений о строении мотивационной сферы в нашем исследовании.

На смену бытующему в школе диффузному, нерасчлененному пониманию мотивации как общего положительного отношения к учению наметен подход к мотивации как к сложной сфере детерминации поведения школьника, складывающейся из многих побуждений, постоянно изменяющихся и вступающих в новые, более зрелые, иногда противоречивые и конфликтные отношения друг с другом.

Основой мотивационной сферы являются общественно выработанные эталоны общественного и индивидуального сознания: «значения» и «смыслы» (А.Н. Леонтьев) – идеалы, ценностные ориентации, социальные установки, существующие в данном обществе и принятые для себя (в отдельных случаях осознаваемые) школьником, образующие систему его мировоззренческих взглядов. Когда эта система объективно существующих и субъективно принятых установок («значений» и «смыслов») побуждает ученика к активности, возникает потребность.

Потребность есть общая направленность активности ученика, создающая предпосылку учебной деятельности, но еще не определяющая ее характера (А.Н. Леонтьев говорил о том, что в самом потребностном состоянии предмет ее удовлетворения жестко не записан; предмет удовлетворения потребности определяется тогда, когда человек начинает действовать).

Опредмечивание потребности способствует превращению ее в *мотив* направленности активности на предмет. В какие мотивы учения превратится имеющаяся у каждого ребенка до школы ненасыщаемая, специфически человеческая познавательная потребность (например, в мотив получения хорошей отметки, в мотив самообразования и др.) – это зависит от условий организации учебной деятельности школьников. Предметную определенность мотива в теории деятельности иногда неверно трактуют как вынесенность мотива за пределы психики; мы исходили из того, что мотив учения есть отраженная, т.е. перешедшая в план психического направленность активности на «предмет» – ту или иную сторону учения, но эта направленность тесно связана с объективными характеристиками предмета, который ее вызывает.

Цель характеризует направленность активности ученика на промежуточные результаты достижения предмета потребности: если мотив учения детерминирует учебную деятельность в целом, то цель определяет характер отдельных учебных действий. Чтобы реализовать мотив получения хорошей отметки, самообразования и другие, учащиеся могут выполнять одни и те же действия (выделять основные отношения в изучаемом объекте, моделировать их, выполнять действия самоконтроля и самооценки и т.д.). Только соотнесение мотивов и целей учебной деятельности определяет подлинный смысл учения для данного, конкретного ученика. Поэтому без овладения приемами целеобразования невозможна реализация имеющихся у школьников мотивов учения, тормозится развитие школьника как активной целеполагающей личности; вместе с тем постановка новых целей, переосмысление старых является источником рождения новых мотивов учения.

Интерес мы рассматриваем как форму проявления и выражения описанных выше побуждений. Чтобы возбудить интерес, писал А.Н. Леонтьев, нужно создать мотив, а затем открыть школьникам возможность нахождения цели (а точнее – системы целей в изучаемом материале). «Интересный учебный предмет – это и есть учебный предмет, ставший “сферой целей, учащихся в связи с тем или иным побуждающим его мотивом”».

Таким образом, потребности, мотивы, цели (и интересы как их проявления) определяют различные «векторы» становления мотивации как новообразования учебной деятельности. Все они в той или иной мере должны стать объектом формирования.

Как экспериментальное формирование мотивации, так и воспитание в условиях школы должны строиться с учетом изменяющихся отношений этих сторон мотивационной сферы: потребности ученика актуализируются с помощью взрослого и превращаются в различные мотивы учебной деятельности, эти мотивы реализуются в целях учебных действий. Наряду с этим возникают новые цели, при особых условиях они могут приобретать роль мотива, прежние цели становятся все более отдаленными и перспективными. Все эти перестраивания в мотивационной сфере оказывают обратное влияние на учебную деятельность, на возникновение новых «смыслов» (отношений самого ученика) в ней, что, в свою очередь, детерминирует дальнейшее развитие всего учебного поведения школьника (в единстве его операционального и мотивационного аспекта). Анализ этих генетических взаимопереходов в мотивационной сфере должен стать предметом особого психологического исследования.

Дальнейший анализ мотивации как объекта исследования и формирования показывает, что каждая из сторон мотивационной сферы учения может иметь ряд содержательных и динамических характеристик. К содержательным характеристикам могут быть отнесены те, которые связаны с внутренними особенностями учебной деятельности. К динамическим – те, которые прямо не связаны с особенностями учебной деятельности и испытывают влияние психофизиологических особенностей ребенка.

На смену изучения разрозненных характеристик мотивации, осуществляемого в ряде психологических исследований, мы считаем возможным предложить определенную систематизацию ее параметров, которые в их соотношении могут рассматриваться как показатели, критерии зрелости, сформированности мотивации учения. Покажем их на примере мотивов.

К *содержательным* характеристикам мотивов можно отнести:

– характер направленности активности ребенка на различное содержание, предмет учебной деятельности (мотив познавательный; его уро-

вни – широкий учебный, учебно-познавательный, мотив самообразования; мотив социальный: его уровни – широкий социальный, позиционный, мотив сотрудничества) или на разные компоненты учебной деятельности (направленность на способ или результат деятельности);

- личностную значимость для данного ребенка (смыслообразующий мотив или мотив-побудитель);

- место в структуре мотивации данного ребенка (ведущий, доминирующий или подчиненный, второстепенный);

- степень действенности мотива («реально действующий» или только «знаемый», по А.Н. Леонтьеву);

- уровень осознания (осознаваемый – адекватно или неадекватно, сознательно маскируемый, неосознаваемый);

- место в структуре совместной деятельности со взрослым (самостоятельно возникающий – «внутренний», возникающий с помощью взрослого – «внешний»).

К *динамическим* характеристикам мотива могут быть отнесены:

- устойчивость, неситуативность;

- степень удовлетворенности (неудовлетворенности);

- эмоциональная окраска, модальность («достижения», «избегания»);

- быстрота возникновения;

- сила, интенсивность, переключаемость, выраженность и др.

Многие из показателей мотивов и интересов, используемые в литературе (например, число поднятых рук учащихся на уроке и число самостоятельно поставленных вопросов к учителю, время, в течение которого школьник по собственному побуждению сидит над домашними заданиями, или время, на которое он остается после урока с вопросами к учителю на перемене, число отвлечений от работы и ошибок и многие другие), – все это, по-видимому, проявления более глубоких содержательных и динамических характеристик мотивации.

Так, в известной мере изменились и дифференцировались наши представления о той психологической реальности, которая стоит за положительным отношением школьника к учению. Теперь, говоря о возрастании мотивации учения, мы будем иметь в виду становление каждого из этих параметров, а также усложнение отношений между ними внутри мотивационной сферы. Выделение таких параметров необходимо для проведения исследования формирующего типа. Безусловно, приведенная классификация параметров мотивов является одним из предварительных ее вариантов, она может и должна уточняться по мере расширения сведений о мотивации.

Дифференциация представлений об отдельных сторонах мотивационной сферы не должна приводить к атомизму, раздробленности мотива-

ции как важной личностной характеристики ребенка. Целостность мотивационной сферы сохраняется за счет выделения основных единиц ее анализа. Гипотетически одной из таких единиц может быть назван смысл учебной деятельности для ребенка как активное соотнесение им мотивов и целей учения.

Разработка гипотез об условиях генезиса, становления мотивации учебной деятельности

Мы исходим из общей гипотезы о социально-общественной обусловленности мотивации индивидуально неповторимым опытом ребенка, о возможности изменения мотивации и ее формировании в ходе всей жизни человека (абсурдно было бы отрицать некоторую зависимость мотивационных тенденций от наследственно заданных психофизиологических особенностей ребенка – с этим каждый сталкивается постоянно в жизни; но мы не изучаем эту обусловленность, так как пока она прямо не «работает» на идею формирования). Построение нами некоторой программы исследования мотивации по формирующему типу есть попытка развертывания этой исходной гипотезы. На основе этой общей гипотезы строится ряд более частных предположений.

В отличие от подхода, рассматривающего развитие мотивации в онтогенезе как развертывание аффективно-потребностной сферы (в связи с условиями социального опыта ребенка, но вне отчетливой связи с деятельностью), намечена и уже реализуется гипотеза о связи сформированности различных сторон мотивационной сферы с предметной (учебной) деятельностью и отдельными этапами ее формирования. В нашем случае – это этапы отработки учебной деятельности в ходе усвоения школьниками учебного предмета по принципу «восхождения от абстрактного к конкретному» (В.В. Давыдов).

В отличие от подхода, предполагающего прямую однозначную связь между опытом предметной деятельности и мотивацией, мы выдвигаем следующие предположения.

1. Опыт предметной деятельности является необходимым условием становления мотивации – в предметной деятельности ребенок овладевает новыми способами действия, на основе этого у него, складывается новый тип теоретического отношения к объекту, состоящий в выделении в нем общественно выработанных параметров, их оценке и преобразовании; а от этого, как показывает опыт экспериментального формирования, уже один шаг к новому отношению к своей собственной деятельности, к мотивации. Здесь мы надеемся получить экспериментальные факты, опровергающие точку зрения об отсутствии, связи между опытом предметной деятельности и личностно-мотивационным развитием ребенка, точку зрения, «ми-

стифицирующую» в определенной мере процесс развития личности как уникального, универсального образования.

2. Наряду с опытом собственно предметной деятельности для генезиса мотивации чрезвычайно важен и опыт социальных взаимодействий, сотрудничества в учебной деятельности. Здесь ученик овладевает новой позицией – другого человека в деятельности – и оценивает и объект, и самого себя с точки зрения другого человека. Проверка гипотезы о роли фактора социального взаимодействия необходима, для преодоления интеллектуализма в анализе генезиса мотивационной сферы.

Формирующее исследование должно выявить сравнительную роль для становления мотивации предметной деятельности и взаимодействия с другим человеком – этих двух линий опосредствования связей ребенка с миром.

3. Кроме опыта собственно предметной деятельности и опыта социальных взаимодействий необходим также опыт активных действий ученика по отношению к своей деятельности и к ее мотивации. Тут можно согласиться с оппонентами в том, что на основе усвоения автоматически не возникает потребность в учебной деятельности; в этом плане развитие мотивации имеет, по-видимому, свою логику, однозначно не совпадающую с логикой предметной деятельности. Мотивация не может быть линейно выведена из предметного опыта ребенка и не означает прямой адаптации ребенка к опыту социальных взаимодействий. Наряду с важностью преодоления в исследованиях психологизма в изучении мотивации, когда анализируется индивид и, развитие его потребностей, следует иметь в виду и опасность методологической ошибки «социологизма» – недооценки активной роли самого ребенка как субъекта присвоения общественно выработанного опыта; (в том числе и предметной учебной деятельности), активного характера самой мотивации. Вместе с тем мы хотим показать экспериментально, что именно в предметной деятельности закладывается и новый тип отношения к своей деятельности – новое теоретическое отношение школьника к своей учебной работе и ее мотивации, когда ученик научается видеть их общественно выработанные параметры, оценивать их и преобразовывать. Такой опыт активных преобразований ребенка должен организовываться как внутри одной деятельности (действия соотнесения мотивов, целей, условий и т.д.), так и в «узлах» между несколькими видами деятельности, что в целом способствует превращению ребенка в субъекта своей мотивационной сферы. Наши исследования ведутся в подростковом возрасте, когда школьники готовы к анализу и осознанию своей мотивационной сферы.

Психологические условия формирования мотивации учебной деятельности

Для организации формирующего эксперимента наряду с разработкой представлений о параметрах мотивационной сферы – что формировать – необходима детализация условий воспитания, мотивации – *как* формировать (этот анализ условий необходим как для корректной организации психологического эксперимента, так и для подготовки конкретных рекомендаций для практики школы).

В ходе теоретического анализа и предварительных наблюдений была выделена последовательность этапов формирования учебной деятельности, способствующих, по нашему мнению, развитию мотивационной сферы – становлению отдельных ее сторон и взаимосвязей между ними. Формирование у школьников описанной ниже последовательности действий (преобразований изучаемого объекта, своей собственной деятельности) направлено, по нашим предположениям, на управление генезисом мотивационной сферы. Вычленение последовательности этих активных действий ребенка предпринято нами для того, чтобы продемонстрировать (пока теоретически и в дальнейшем экспериментально) возможности предметной деятельности и ее совместно-коллективных форм для саморазвития школьника как субъекта деятельности и субъекта своей мотивационной сферы, как личности, а также для накопления опыта школьника в активном целеобразовании и смыслообразовании, в активном анализе своей мотивационной сферы. Некоторые из этих условий в настоящее время уже проверяются экспериментально.

1. Прежде всего, необходимо построение учителем содержания учебного материала как системы практических и учебных задач и организация активных действий ребенка по их решению. В этом случае учебное содержание (знание, способы его добывания) превращается в прямую цель учебных действий школьников и осознается ими. Сдвиги в мотивационной сфере выражаются в том, что происходят процессы актуализации и опредмечивания ранее имевшихся потребностей учащихся, активное доопределение и переопределение школьниками задач учителя.

2. Учителем организуется самостоятельная постановка задач учащимися. В мотивационной сфере может произойти качественный сдвиг – от принятия цели учителя к самостоятельному целеобразованию у школьников.

3. Учитель организует действия соотнесения школьниками задач учения с предстоящими видами деятельности. Закладываются приемы отдаленного перспективного целеобразования («план будущего» определяет настоящее), что означает качественный перелом – переход от целей, обусловленных предметной ситуацией, к целям, «отвязанным» от наличной ситуации.

4. Учитель организует активные действия школьников по определению объективной значимости целей – апробирование целей действием

и конкретизация целей условиями. Учитель далее формирует действия соотнесения объективной нормативной значимости целей и ожидаемой значимости достижения этой цели («смысла») для самого ученика, а также действия самоконтроля и самооценки школьников для определения вероятности достижения этой цели.

Складывается прием соотнесения объективно и субъективно значимых целей, что может привести к принципиальному шагу в целеобразовании – к преодолению раздробленности целей ребенка по объекту, к обеспечению его целостности логикой его реального конкретного бытия. Важным для развития мотивационной сферы является овладение школьниками способами движения в системе изменяющихся «смыслов» и «значений».

5. Учитель формирует действия самоконтроля и самооценки в сопоставлении школьниками своих предыдущих и сегодняшних результатов, в ходе выявления учениками своих потенциальных возможностей.

На этой основе отрабатываются действия постановки все более сложных и реально достижимых целей.

Складывается прием гибкого целеобразования, изменения целей по ходу выполнения учебной работы, методы анализа и изменения уровня своих притязаний в ходе учебной деятельности.

6. Учитель формирует действия соотнесения практической ситуации, ее преобразования с возможностями ученика, уровнем его притязаний, сталкивает учащихся с необходимостью искать новые и реально достижимые пути преобразования ситуации.

Здесь закладывается исходный пункт действенной мотивации – от знания нормативов и «смыслов» учения школьник переходит к постановке новых целей.

7. Учитель строит совместную коллективную работу школьников и действия учащихся по сопоставлению своих «смыслов» и «смыслов» товарищей, сверстников.

Здесь из сравнения результатов своих и результатов работы товарищей складывается прием постановки новых целей для себя.

8. Учитель организует успешное выполнение учебных действий школьником, закрепляет его положительную эмоциональную удовлетворенность достижением цели, способствует тому, что эта цель приобретает самостоятельную значимость для ученика. Это принципиально важный момент: рождение новых мотивов, «сдвиг мотива на цель», например, когда отдельные цели действия по самостоятельному добыванию знаний перерастают в мотив самообразования.

В неблагоприятных условиях воспитания учитель порой, напротив, вызывает устойчивое негативное отношение ученика к учебной деятельности, и тогда учебная деятельность может потерять свой мотив, утратить

личностную значимость для ученика, превратиться в цепь исполнительских, не затрагивающих его «душу» операций.

9. Учитель формирует у школьников активное, равнодушное, пристрастное отношение к знаниям, к способам их добывания. В особой мере это достигается в условиях совместной учебной деятельности, где возникает возможность разведения «значений» и «смыслов», обнаружения того, что объект по мере изучения обрastaет новыми «смыслами», а также установление того обстоятельства, что «смыслы» отдельных участников деятельности могут изменяться по ходу ее выполнения.

На этом этапе становления мотивационной сферы «смысл» превращается в предмет усвоения, особого анализа учащихся. Здесь происходит процесс превращения мотивов-стимулов в мотивы смыслообразующие.

10. Далее учитель формирует активные действия учащихся по отношению их мотивов и целей в реальных учебных ситуациях, показывает школьникам, что «смысл» учения для каждого ученика зависит от гибкого, меняющегося отношения мотивов и целей.

Школьники овладевают здесь приемами обнаружения нового смысла прежних целей, их переосмысления, подводятся к осознанию новых «смыслов» и на их основе к актуализации новых потребностей (например, новых потребностей в овладении способами добывания знаний, потребности в самообразовании). Школьник научается видеть отдельные параметры своей мотивационной сферы.

11. И наконец, учителю особо следует формировать действия школьников по соподчинению и иерархизации нескольких видов деятельности.

Это учит учащихся способам решения задач на соотношение мотивов, на соподчинение «смыслов», что является, по предположению А.Н. Леонтьева, важнейшим условием, для принципиального сдвига в личностном развитии.

Ответ на вопрос о роли этих этапов учебной (предметной) деятельности для генезиса мотивации может быть получен в ходе длительного исследования формирующего типа. В дальнейших исследованиях также должен осуществляться поиск и других психологических условий, способствующих рождению новых мотивов и постановке новых целей у школьников. В настоящее время начат цикл таких исследований. Все они задуманы как исследования формирующего типа с введением планируемых обучающих факторов и обследованием после этого состояния выбранных для изучения параметров мотивации. Так, исследование Г.А. Матисс принято как анализ сравнительной роли фактора выполнения предметной деятельности и фактора включения школьников в совместную учебную работу для становления двух параметров мотивации (учебно-познавательный мотив и мотив сотрудничества). Эксперимент организуется как разве-

дение во времени этих двух обучающих факторов и прослеживание их влияния на появление сдвигов в мотивации. В ряде исследований начато изучение влияния формирования учебной деятельности при усвоении учебных предметов, построенных по принципу «восхождения от абстрактного к конкретному» (В.В. Давыдов), на учебно-познавательные мотивы и их устойчивость (В.Н. Яцевич, Л.К. Золотых), на динамику уровня притязаний школьников (Г.Н. Кудина), на соотношение осознаваемых и неосознаваемых мотивов учения (А.Б. Орлов). В исследовании Г.С. Абрамовой выявляется влияние формирования индивидуальных различий в учебной деятельности на характер мотивации учения. Исследование Т.М. Лях направлено на рассмотрение роли активного соотнесения школьниками мотивов и целей учебной деятельности для процесса смыслообразования. В работе С.А. Махановой исследуется, как влияет на становление школьника как субъекта своей мотивационной сферы формирование у него активных действий соподчинения учебной и общественно-политической деятельности. С.Э. Стасявичус начал изучение возможности планомерного формирования приемов целеобразования в ходе отработки у школьников учебной деятельности. В ряде работ мы намечаем проследить влияние сформированности учебной деятельности на изменение динамических характеристик мотивационной сферы: на уровень работоспособности школьников (К.А. Оразбекова), на проявление феномена «насыщения» в зависимости от уровня сформированности учебной деятельности. Группа исследований (Л.М. Фридман и сотрудники) направлена на разработку психолого-педагогических приемов диагностики мотивов учения и их математической интерпретации.

Результаты формирования мотивации учебной деятельности

Необходимо различать принципиальную возможность формирования мотивации и то, что психологи умеют формировать уже сегодня.

Предыдущие исследования П. Голу, А.К. Дусавицкого, В.Ф. Моргуна установили возможность формирования у учащихся 1–3 классов экспериментальной школы интереса не только к фактам и закономерностям, но и к способам их приобретения. Показана также возможность превращения к 4 классу этих интересов в обобщенные (проявляющиеся не на одном, а на нескольких учебных предметах) и достаточно устойчивые.

В осуществленном совместно с нами исследовании Л.К. Золотых было выявлено, что усвоение школьниками 4 класса обычной (неэкспериментальной) школы раздела учебного предмета, аранжированного всеми компонентами учебной деятельности, способствовало формированию в обозримый срок (около трех месяцев) направленности школьников на способы добывания знаний. При этом была установлена роль каждого из этапов учебной деятельности для появления новых качеств мотивации

школьников. Так, после вычленения обобщенного способа действия намечается появление новой направленности школьников на способ работы; после отработки способа появляется направленность на его использование в новых ситуациях; после включения учащихся в совместную учебную деятельность повышается действенность этой направленности – возникают самостоятельные побуждения поделить этим способом с товарищем по классу и др.

Когда мы говорим, что возможно формирование мотивации, то это означает, что мы можем получать отдельные положительные сдвиги мотивации, при этом важно отдавать себе отчет – какие именно. Сегодня можно говорить с достаточной степенью уверенности о том, что познавательную направленность, познавательные мотивы можно изменить, сформировать заново за относительно короткий срок. Такие параметры учебно-познавательного мотива, как осознанность, самостоятельность (реализация в новых условиях без указаний взрослого), действенность побуждения, могут быть воспитаны уже у учащихся 4 класса в условиях урока. Труднее формируется такой параметр, как смыслообразующая роль учебно-познавательного мотива, приводящая к новому уровню его действенности; становление этого параметра требует более широкой перестройки отношений школьника в ходе учебной деятельности. Труднее, чем познавательная направленность, складываются разного рода социальные ориентации и социальные мотивы – управление ими требует распространения формирующего эксперимента на внеурочные формы учебно-воспитательной работы. Уже сейчас ясно также, что формировать мотивационную сторону учебной деятельности еще труднее, чем формировать действия, операции (даже труднее, чем действия самоконтроля и самооценки). Большие трудности продолжает вызывать и сама организация длительного формирующего эксперимента (подготовка учителя, оснащение обучения экспериментальными поурочными разработками и т.д.).

Выводы

1. Исследование мотивации учебной деятельности целесообразно строить *методом формирующего эксперимента*. Это необходимо как для выявления подлинных психологических механизмов генезиса мотивации, так и для решения задач практического управления воспитанием мотивации в школе. Проведенные ранее в рамках деятельностного подхода к учению исследования и наши работы подтверждают принципиальную возможность такого пути изучения.

2. Как психологические исследования формирующего типа, так и практическая диагностика сформированности мотивации у отдельных школьников требуют разработки и систематизации *характеристик, параметров* состояния мотивации учения, выделения единиц ее анализа. Наме-

ченное нами соотношение потребностей, мотивов, целей (и их проявления — интересов), а также их содержательных и динамических характеристик является одной из возможных попыток подхода к этому. Дальнейшие исследования должны также раскрыть изменение строения мотивационной сферы в ходе ее развития.

3. Формирование, проектирование новых уровней мотивации учащихся (в условиях психологического эксперимента и в школе) обуславливает также необходимость изучения психолого-педагогических условий становления положительной мотивации к учению. Эти условия, по нашему мнению, состоят прежде всего в организации взрослым (учителем) активных действий школьника по отношению к изучаемому объекту, к другому человеку, к самому себе и своей мотивации. Необходимо также выявление условий, при которых формирование мотивации может обеспечить саморазвитие, самовоспитание личности школьника.

Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопр. психологии. 1980. № 5. С. 47–59.

Ананьев Б.Г.

Парциальные оценки и учет успешности

Педагогический процесс есть в своей основной части процесс обучения детей определенной системе знаний. Системность знаний есть основание для воспитания у детей определенного цельного мировоззрения. Для того чтобы знания были системны, конкретны, действенны, необходимо глубокое, всестороннее усвоение их школьниками, и мера этого усвоения должна постоянно устанавливаться, планироваться и учитываться на протяжении всего процесса обучения. Каковы успехи на пути усвоения знаний, имеет значение прежде всего для организации обучения, для его действенного, конкретного планирования и соотнесения его с естественными возможностями (возрастными особенностями) детей.

То, что ребенок осознает в процессе обучения как успех или неуспех в собственной школьной деятельности, в организации педагогического процесса выступает в совершенно иной форме: в виде учета успеваемости или неуспеваемости. Возможно полное соответствие между ожиданием ученика и результатом успешности. Ученик на основе своих впечатлений предполагает и надеется получить, скажем, «хорошо», и через некоторое время (обычно в течение четверти) его предположения оправдываются. Или, наоборот, уровень притязаний ученика высок, ученик убежден в высокой оценке, но через некоторое время обнаруживается, что он переоценил свою работу, и т.д.

Проблема заключается в том, что самооценка ученика и уровень его притязаний на оценку возникают не только после того, как ученик уже оценен официально, в фиксированной ведомости (когда его самооценка лишь преобразуется), а задолго до этого. Нельзя считать, что ученик сам может предположить оценку, исходя из своего общего уровня знаний. Он может лишь крайне приблизительно знать весь объем знаний по данному вопросу и критерий их оценки. Во всяком случае, школьник не может составить свое предположение о будущей оценке (отметке) на основе логики самих знаний. На основе чего же образуются эти оценочные ожидания школьника, где находятся источники оценочных впечатлений его до получения данных учета успешности усвоения знаний? Мы можем на этот вопрос ответить уже с известным основанием.

Ученик ориентируется в уровне собственных знаний и собственных возможностей на основе не только чисто субъективных мотивов, но и на основе объективных побуждений стимуляции, исходящей, понятно, от того, кто организует учет успешности, т.е. от учителя. Мы видели ранее, что ученик и учитель ежечасно и ежеминутно связаны единой оценочной системой, что ученик постоянно подвергается сильному психологическому

воздействию посредством определенных замечаний и суждений педагога, оценивающих те или иные частичные, отдельные знания, навыки, поступки. Задолго до того, как ученик получит данные об успеваемости за четверть, он составляет себе известные представления о своей успешности на основе отдельных оценок, обуславливающих линию его поведения по отношению к предмету и учителю, способы его самостоятельной работы и учебные интересы. Именно в этом парциальная оценка есть не только причина переживания ребенка, но и основное средство ежедневной и ежеминутной текущей ориентации ребенка в собственных силах.

Парциальная оценка в сознании ребенка закладывает первые элементы объективной самооценки и формирует уровень его оценочных потребностей (притязания на оценку). Тем самым парциальная оценка генетически предшествует текущему учету успешности в его фиксированном виде, входя далее в него как необходимая составляющая часть. В педагогической практике оценка на уроке и учет успешности не составляют в действительности единого процесса, как это должно быть. Учет успешности планируется, фиксируется, о нем информируется школа, другие учителя, семья школьник. Организация учета успешности составляет один из наиболее ответственных моментов работы педагога, имеющий характер сильного воздействия. Предполагается, однако, что учету успешности ничто

не предшествует и за ним ни что не следует, что он не имеет ни каких генетических предпосылок и следствий. Между тем, к числу последних относятся: а) образование у учителя определенных представлений об успешности данного ученика и б) восприятие и переживание данным учеником по тому или иному предмету.

Обычно упускается из виду психологический характер ситуации урока, в котором основными элементами выступает именно отношение «учитель – ученик – класс», создающее сложную констелляцию психических процессов, закрепляющих в памяти ученика и в памяти учителя определенные представления и определенные переживания, возникшие на уроке. Понятно, нельзя сводить учет успешности к зависимости от парциальных оценок. Задача заключается именно в том, чтобы понять психологическую историю образования предпосылок учета успешности в связи с психологической ситуацией опроса. Эта совершенно новая проблема может быть, однако, разрешена лишь после краткого, психологического анализа текущего учета успешности... от психологической работы важно получить... психологические материалы обнаруживающие глубокие механизмы факторов школьного развития подростка.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические

труды. М. : Педагогика, 1980. С. 163–164.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Объект, предмет, структура педагогической психологии.
2. Задачи педагогической психологии.
3. Актуальные проблемы педагогической психологии.
4. Соотношение методологических принципов, методов и методик исследования. Классификация методов по Б.Г. Ананьеву. Основные и вспомогательные методы исследования.
5. Проблематика первого этапа становления педагогической психологии.
6. Второй этап становления педагогической психологии и оформление ее в самостоятельную отрасль психологической науки.
7. Современный этап становления педагогической психологии как науки. Развитие педагогической психологии в Республике Беларусь.
8. Образование как общественный феномен. Образование в общекультурном контексте.
9. Понятие образования как системы, процесса и результата.
10. Основные тенденции современного образования (А.А. Вербицкий).
11. Понятие научной парадигмы. Сравнительный анализ ведущих парадигм педагогической психологии.
12. Понятие о научении. Соотношение понятий «научение», «обучение», «учение», «учебная деятельность».
13. Соотношение обучения и развития.
14. Виды научения.
15. Общая характеристика учебной деятельности.
16. Структура учебной деятельности.
17. Учебные задачи и учебные действия как средства решения учебных задач.
18. Оценка и самооценка учебной деятельности.
19. Психологическая характеристика обучаемости: компоненты, характеристики, показатели.
20. Психологические причины школьной неуспеваемости. Типы неуспевающих школьников.
21. Общая характеристика учебной мотивации.
22. Виды учебных мотивов.
23. Особенности мотивации учения у неуспевающих школьников.
24. Усвоение как сложное многогранное понятие. Психологические компоненты, характеристики и этапы усвоения.
25. Знания, умения, навыки как результат усвоения.
26. Основные закономерности формирования навыков.
27. Бихевиористская концепция обучения. Программированное обучение в организации учебной деятельности.

28. Идеи когнитивного обучения.
29. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.
30. Концепция проблемного обучения.
31. Концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.
32. Концепции развивающего обучения Л.В. Занкова.
33. Общее понятие о воспитании. Виды воспитания и их характеристика.
34. Теории воспитания.
35. Средства и методы воспитания: характеристика и классификация.
36. Социальные институты и системы воспитания.
37. Воспитание в дошкольном детстве.
38. Воспитание младшего школьника.
39. Воспитание в подростковом и юношеском возрасте.
40. Самовоспитание подростков и юношей.
41. Общее представление о педагогической деятельности, ее характеристики и функции.
42. Мотивация педагогической деятельности.
43. Педагогические умения и их характеристика.
44. Стили педагогической деятельности и их характеристика.
45. Психологический анализ урока как средство развития педагогических способностей и формирования педагогических умений.
46. Профессионально значимые и личностные качества педагога.
47. Профессиональные способности педагога.
48. Структура и динамика профессионального самосознания педагога.
49. Педагогическая социальная перцепция.
50. Профессиональные деформации личности педагога: причины, виды и последствия.
51. Образовательный процесс как взаимодействие.
52. Виды педагогического взаимодействия.
53. Психология и педагогика сотрудничества.
54. Психология педагогической оценки.
55. Понятие педагогического общения. Основные функции и характеристики педагогического общения.
56. Этапы педагогического общения.
57. Барьеры педагогического общения, их виды и характеристика.
58. Особенности педагогических конфликтов. Конструктивные и деструктивные функции педагогических конфликтов.
59. Типичные причины конфликтов в образовательной среде.
60. Конфликты в работе с обучающимися разных возрастных групп.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 229 с.
2. Анцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2007. – 496 с.
3. Анцупов, А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 208 с.
4. Баныкина, С. В. Конфликтологическая компетентность педагога / С. В. Баныкина. – Астрахань : Нова, 1997. – 122 с.
5. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
7. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : МОДЭК, 1995. – 349 с.
8. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер ; пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М. : Прогресс, 1977. – 414 с.
9. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : МОДЭК, 1996. – 392 с.
10. Вербова, К. В. Психология труда и личности учителя : учеб. пособие по курсу «Возрастная и педагогическая психология» для студентов пед. специальностей / К. В. Вербова, С. В. Кондратьева. – Гродно : ГГУ, 1991. – 81 с.
11. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 534 с.
12. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
13. Гладун, Т. И. Педагогическая психология : учеб.-метод. пособие / Т. И. Гладун, О. А. Пшеничная. – Брест : Изд-во БрГУ, 2007. – 73 с.
14. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального обучения / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 282 с.
15. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
16. Демидова, И. Ф. Педагогическая психология / И. Ф. Демидова. – М. : Акад. проект, 2006. – 224 с.
17. Диагностика и коррекция представлений педагогов о личности ребенка / под ред. Я. Л. Коломинского, С. С. Харина. – Минск : НИО, 1999. – 154 с.

18. Журавлев, В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – М. : Просвещение, 1995. – 144 с.
19. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
20. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Университетское, 1999. – 134 с.
21. Казанская, В. Г. Педагогическая психология / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.
22. Калмыкова, З. И. Проблема диагностики умственного развития учащегося / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1975. – 126 с.
23. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
24. Ключева, Н. В. Педагогическая психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Н. В. Ключева. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 209 с.
25. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
26. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Академия, 2005. – 365 с.
27. Лысюк, Л. Г. Психология развития: младший школьник : учеб.-метод. пособие / Л. Г. Лысюк. – Брест : БрГУ, 2010. – 103 с.
28. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
29. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 205 с.
30. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
31. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
32. Педагогическая психология : практикум для студентов пед. вузов / сост. Т. Е. Яценко. – Барановичи : РИО БарГУ, 2009. – 170 с.
33. Практическая психология образования / В. И. Дубровина [и др.] ; под. ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2005. – 351 с.
34. Прихожан, А. М. Психологические проблемы нравственного воспитания школьников / А. М. Прихожан. – М. : МП СССР, 1980. – 35 с.
35. Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие / под ред. Я. Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
36. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 409 с.
37. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.

38. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 380 с.

39. Ткачева, М. С. Педагогическая психология : конспект лекций / М. С. Ткачева. – М. : Высш. образование, 2010. – 191 с.

40. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Просвещение, 1996. – 96 с.

Дополнительная

41. Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 52 с.

42. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.

43. Божович, Л. И. Воспитание как целенаправленное формирование личности / Л. И. Божович // Вопр. психологии. – 1974. – № 1. – С. 33–40.

44. Вербицкий, А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопр. психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

45. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о этапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин, В. В. Мироненко // Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1977. – С. 417–425.

46. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–18.

47. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 205 с.

48. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.

49. Исаев, Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков // Вопр. психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–67.

50. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.

51. Коломинский, Я. Л. Непрерывное образование и самообразование как средство развития профессионально-психологической культуры педагога / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько // Психология. – 2004. – № 2. – С. 48–57.

52. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса / Я. Л. Коломинский. – Минск : ФУАинформ, 2003. – 312 с.

53. Кряхтунов, М. И. Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания учителя / М. И. Кряхтунов // Журн. практ. психолога. – 1998. – № 4. – С. 76–80.

54. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
55. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. М. В. Гамезо. – М. : Академия, 1982. – 374 с.
56. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
57. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Мысль, 1996. – 308 с.
58. Медведская, Е. И. Психологические основы личностно-ориентированного образования : метод. пособие / Е. И. Медведская. – Брест : Фортекс, 2005. – 84 с.
59. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопр. психологии. – 1987. – № 5. – С. 129–139.
60. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
61. Митина, Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 58–64.
62. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1993. – 256 с.
63. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
64. Реан, А. А. Педагогическая психология: научно-методические основы практики образования / А. А. Реан // Вопр. психологии. – 1998. – № 1. – С. 147–148.
65. Репкина, Н. В. Система развивающего обучения в школьной практике / Н. В. Репкина // Вопр. психологии. – 1997. – № 3. – С. 40–51.
66. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
67. Рыбакова, М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
68. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
69. Талызина, Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий сегодня / Н. Ф. Талызина // Вопр. психологии. – 1993. – № 1. – С. 92–101.
70. Ярошевский, М. Г. История психологии. От античности до середины XX века : учеб. пособие / М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 1996. – 416 с.